

CLODOALDO JOSÉ DE LIMA / POLÍTICA PÚBLICA E EDUCAÇÃO EM PRINCESA ISABEL/PB
- Tensão dos opostos entre 2000-2008 -

1

CLODOALDO JOSÉ DE LIMA

POLÍTICA PÚBLICA E EDUCAÇÃO EM PRINCESA
ISABEL/PB
- Tensão dos opostos entre 2000-2008 -

Orientador: Manoel Matusalém Sousa

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação

Lisboa
2011

CLODOALDO JOSÉ DE LIMA

**POLÍTICA PÚBLICA E EDUCAÇÃO EM PRINCESA
ISABEL/PB**

- Tensão dos opostos entre 2000-2008 -

Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em Educação no curso de Mestrado em Ciências da Educação conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Prof. Doutor Manoel Matusalém Sousa
Co-Orientador: Prof. Doutor António Teodoro

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação

Lisboa

2011

“O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado. Esta possibilidade, porém, em lugar de matar no homem dialógico a sua fé nos homens, aparece a ele, pelo contrário, como um desafio ao qual tem de responder. Está convencido de que este poder de fazer e transformar, mesmo que negado em situações concretas, tende a renascer. Pode renascer. Pode constituir-se”.

“Sem o diálogo não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação”

Paulo Freire (1987).

Dedico este trabalho a FERREIRA (*in memoriam*), pai e homem de garra que me ensinou a viver com dignidade; a TEREZINHA, símbolo de ternura e carinho em figura de mãe; a CLEIDE, EUSÉBIO e DANIEL, irmãos em todas as acepções da palavra; a BETH, minha amada esposa, mulher, amante e companheira inseparável de todas as horas e a CAUÊ a mais importante dádiva que me foi concebida pelo Criador em figura de filho a quem rendo todo meu amor, carinho e dedicação.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, à minha esposa Beth e ao meu filho Cauê, que sacrificaram muitas horas de carinho e convivência em troca da tolerância e espera enquanto eu estudava.

Sou plenamente grato ao meu orientador Manoel Matusalém Sousa, que me ensinou na simplicidade do seu profícuo conhecimento que a essência do saber encontra-se arraigada em cada um de nós por simplesmente sermos quem de fato somos e isso é o bastante.

À atual equipe da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Princesa Isabel/PB, na pessoa da Secretária Maria do Socorro Rodrigues da Silva e equipe pedagógica composta por Verônica de Andrade Neves, Sérgia Duarte Paes Leme, Maria Madalena Cavalcante, Dulcinéia Maria da Silva e Adrina Lopes de Lima, pelo carinho dispensado e todo o apoio incondicional na realização desta pesquisa.

À colega de mestrado, de docência e de advocacia, além de eterna amiga, Kelly Antas por todos os momentos que enfrentamos juntos, pela compreensão nas horas de dificuldade, pela paciência nas horas de recreação e pela dedicação na luta por esta conquista tão almejada.

À instituição de ensino superior FIS na cidade de Serra Talhada/PE onde o meu dia-a-dia se faz docência, pelo apoio e reconhecimento.

A todos os meus colegas do magistério superior de quem recebi apoio, estímulo e intercâmbio científico-cultural.

Aos meus alunos que sempre me sustentam no árduo trabalho de pesquisa e me abriram espaço para saber que com eles somos iguais: amantes do conhecimento.

Por último, mas em primeiro lugar a Deus, pela força espiritual que me proporcionou nunca sentir cansaço nem desânimo e que nos fez inteligentes capazes de sabedoria!

RESUMO

Esta pesquisa analisa as políticas públicas para a educação básica no município de Princesa Isabel/PB e tem como objeto de investigação a análise das políticas implementadas no período de 2000 a 2008, cujo tema central se refere à tensão dialética entre gestores e professores no fenômeno da educação político-prática municipal. A pesquisa em seu contexto evoca uma leitura reflexiva das matizes que integram a construção do processo educacional, partindo-se da concepção de Estado, de sociedade e de política como direito público subjetivo garantido pela Constituição Federal de 1988, até a identificação das ações políticas efetivamente implementadas pelo município no recorte temporal citado. O problema constitutivo emerge na seguinte forma expressiva: a política pública e a educação em Princesa Isabel formaram uma unidade dual do processo educativo entre 2000-2008? Tendo em vista ter sido dada prioridade à construção e implementação do eixo político-pedagógico, o método dialético aparece em todo o texto, mais explicitamente na dialética de leitura, quando se promove a leitura dos instrumentos de recolha de dados onde se faz uma análise criteriosa da tensão dialética constatada entre os opostos, pela mediação dos indicadores de leitura subordinados às categorias estudadas. O primeiro capítulo contextualiza as categorias política pública e educação dentro do espaço epistêmico da sociedade como atividade de conhecimento de poder estatal, a partir de um processo de tomadas de decisões que culmina na escolha das prioridades que vão definir os interesses públicos, de onde emergem os objetos material e formal da pesquisa. O segundo, mapeando o binômio política-educação em Princesa Isabel, identifica as práxis político-pedagógicas efetivamente implantadas no município à luz da leitura dos instrumentos de coleta de dados postos sob o ângulo da tensão histórico-dialética dos opostos em busca da síntese como práxis histórica da construção de um processo educacional democrático e libertador. O terceiro e último, constitui-se no eixo principal da pesquisa, cujos referenciais são extraídos por meio de uma análise criteriosa dos instrumentos utilizados no decorrer do trabalho, onde se trabalhou acerca da complexidade dualista existente entre política e educação e constatou-se que, em face da complexidade dialética verificada pela tensão dos opostos e das relações de influências recíprocas que uns exercem sobre os outros, as ações educativas devem ser trabalhadas de maneira tal que os atores envolvidos no processo mantenham uma estreita e correlata interação, onde o diálogo deve ser o fio condutor dessa construção. Os resultados evidenciam a confirmação do hipotético como tese de que a política pública e a educação em Princesa Isabel não realizaram a unidade político-pedagógica entre os anos 2000 a 2008.

Palavras-chave: Política. Educação. Gestão. Municipal. Dialética.

ABSTRACT

This research analyzes the public policies for basic education in the municipality of Princesa Isabel, Paraíba State and the purpose of this investigation is the analysis of policies implemented in the period 2000 to 2008, the central theme of which refers to the dialectical tension between managers and teachers in the phenomenon of municipal educational policy and practice. The research in its context evokes reflective reading of the nuances that make up the construction of the educational process, starting from the conception of the State, society and politics as a subjective public right guaranteed by the Federal Constitution of 1988, to the identification of policy actions effectively implemented by the municipality in the time frame mentioned previously. The problem arises in the following constitutive expressive form: public policy and education at Princesa Isabel formed a dual unity of the educational process between 2000-2008. In order for it to have been given priority in the construction and implementation of pedagogical-political axis, the dialectical method appeared throughout the text, most explicitly in the dialectics of reading, when promoting reading of the data collection instruments by critical analysis the dialectical tension of opposites was found, through the mediation of the indicators read subject to the categories studied. The first chapter contextualizes the categories of public policy and education within the area of epistemic activity of society as knowledge of state power, from a decision-making process that culminates in the choice of priorities that will define the public interest, from which emerge the objects of material and formal research. The second, maps the binomial education policy in Princesa Isabel, identifies the political-pedagogical praxis effectively implemented in the municipality in light of reading the data collected from the viewpoint of the historical and dialectical tension of opposites in search of synthesis such as the historical praxis of the construction of a democratic and liberating educational process. The third and last, constitutes the main axis of the research, whose frames of reference are extracted through critical analysis of the instruments used in this work, which concerned the complexity of the dual existence of politics and education and found that, in view of the complex dialectics, verified by the tension of opposites and the relationship of reciprocal influences they exert on each other, educational activities should be worked in such a way that those involved maintain close and correlated interaction, where the dialogue should be the guiding principle of this construction. The results evidence confirmation of the hypothetical theory that public policy and education at Princesa Isabel did not undergo politico-educational unity in the years 2000 to 2008.

Keywords: Politics. Education. Management. Municipal. Dialectics.

LISTA DE SIGLAS

AABB – Associação Atlética Banco do Brasil
BB – Banco do Brasil
BNB – Banco do Nordeste do Brasil
CAE – Conselho de Alimentação Escolar
CE – Conselho Escolar
CME – Conselho Municipal de Educação
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EMATER-PB – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural da Paraíba
EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental
FBB – Fundação Banco do Brasil
FENABB – Federação Nacional das Associações Atléticas Banco do Brasil
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAR – Plano de Ações Articuladas
PB – Paraíba
PBA – Programa Brasil Alfabetizado
PCCR – Plano de Cargos Carreira e Remuneração
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola
PME – Plano Municipal de Educação

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNE – Plano Nacional da Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores Leigos

ProInfo – Programa Nacional de Tecnologia Educacional

PSE – Programa Saúde na Escola

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SECEDU – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SME – Sistema Municipal de Ensino

SUS – Sistema Único de Saúde

TICs – Tecnologias de Informática e Comunicações

UEX – Unidade Executora

UNICEF – United Nations Children’s Fund

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	12
1. POLÍTICA PÚBLICA E EDUCAÇÃO.....	22
1.1 SOCIEDADE, ESTADO E POLÍTICA.....	22
1.1.1 A origem da Política.....	24
1.1.2 Política Social.....	25
1.1.3 Da Política Pública.....	27
1.2 DA POLÍTICA EDUCACIONAL.....	29
1.2.1 Uma contextualização do processo educacional.....	30
1.2.2 Políticas públicas para a educação.....	32
1.2.3 Da política educacional nos termos da Constituição Federal de 1988 e seus principais regramentos.....	34
1.2.4 Projetos político-pedagógicos para a educação básica.....	38
1.2.5 Dimensão federativa do município e descentralização do ensino pós Constituição de 1988.....	47
1.3 CUMPLICIDADE EPISTÊMICA.....	49
2. POLÍTICA PÚBLICA E EDUCAÇÃO EM PRINCESA ISABEL.....	52
2.1 GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO.....	53
2.2 SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	55
2.2.1 A Secretaria Municipal de Educação.....	56
2.2.2 Do Conselho Municipal de educação.....	59
2.2.3 Do Conselho Municipal de Alimentação Escolar.....	60
2.2.4 Do Conselho Municipal de acompanhamento e controle social do FUNDEB.....	60
2.3 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	61
2.4 DO PLANO DE CARGOS, CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO.....	62
2.5 DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS.....	64
2.6 PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS IMPLANTADOS PELA SECEDU	66
2.7 DA CRIAÇÃO DA CASA DO ESTUDANTE NA CAPITAL DO ESTADO...	76
2.8 PRÁXIS POLÍTICO-PEDAGÓGICA.....	76
2.8.1 Análise dos projetos político-pedagógicos desenvolvidos pelo município sob o olhar do professor.....	81
2.8.2 Análise dos projetos político-pedagógicos desenvolvidos pelo município sob o olhar do gestor.....	93

3.	BINÔMIO POLÍTICA-EDUCAÇÃO EM PRINCESA ISABEL.....	110
3.1	COMPLEXIDADE DUALISTA.....	110
3.2	COMPLEXIDADE DIALÉTICA.....	113
3.3	UNIDADE POLÍTICO-PEDAGÓGICA.....	116
	CONSIDERAÇÕES EPOCAIS.....	119
	REFERÊNCIAS.....	
	APÊNDICES.....	I

ÍNDICE DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1 – Relação dos Secretários Municipais de Educação e Cultura.....	58
Gráfico 1 – Entrevistados por local de trabalho.....	78
Gráfico 2 – Entrevistados por formação acadêmica.....	79
Gráfico 3 – Área de especialização.....	80
Gráfico 4 – As políticas geraram mudanças positivas.....	81
Gráfico 5 – As políticas foram concretizadas como planejadas.....	82
Gráfico 6 – Motivos para não concretização das políticas.....	84
Gráfico 7 – Mudanças geradas pelos programas.....	89
Gráfico 8 – Mudanças geradas pelos projetos.....	91
Gráfico 9 – Mudanças geradas por outras políticas.....	92
Tabela 2 – Relação dos gestores municipais de educação.....	94

INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa busca analisar e aprofundar a discussão sobre as políticas públicas para a educação básica no município de Princesa Isabel/PB¹, no período de 2000 a 2008, sob o ponto de vista da tensão dialética do processo educativo instaurada entre gestores e professores, tema considerado de fundamental importância não somente no contexto educacional, mas também no social, que instiga todos os atores envolvidos no processo e que anseiam por uma educação democrática sob a égide do princípio do ideário libertador.

Ao desenvolver o estudo sobre as políticas públicas, como programas governamentais que se destinam à concretização de objetivos específicos em dado lapso temporal (BUCCI, 2006), notadamente as viabilizadas na cidade de Princesa Isabel², constitui interesse em específico, o que já está sendo realizado em termos de educação. Analisando se essas ações estão (ou não) formando uma unidade dual no processo educativo, com o fito de proporcionar uma efetiva melhoria nas condições sociais de todos, levando-se em consideração a tensão verificada entre os opostos, ou seja, entre os professores, responsáveis diretos pela execução das políticas educacionais e os gestores, que detêm a legitimidade para traçar os programas governamentais.

¹ Princesa Isabel, município brasileiro do Estado da Paraíba, localizada na microrregião da Serra do Teixeira, no alto sertão nordestino, apresenta relevo muito acidentado. Seus municípios limítrofes são Manaíra e São José de Princesa, a oeste, Nova Olinda, Pedra Branca e Boa Ventura, ao norte, Tavares, ao leste e Flores/PE, ao sul. Sua população residente, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é 21.283 habitantes. A área é de 367,973 km² e a densidade demográfica, de 57,84 hab/km². Suas principais atividades econômicas são as indústrias de confecção e doces, agricultura, pecuária e o comércio. Atualmente oferta o ensino público em todas as modalidades de educação, ou seja, infantil, fundamental, médio e superior. O município conta com boa infraestrutura, estando ligado por meio de rodovias, distante 396 km de João Pessoa, capital do Estado da Paraíba e 420 km do Recife, capital do Estado de Pernambuco, conforme dados do censo demográfico 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

² Deste ponto do trabalho por diante, será utilizada a expressão Princesa Isabel desacompanhada da sigla do Estado da Paraíba (PB), a fim de evitar a repetição desnecessária da referida sigla.

Qualquer análise sobre a educação brasileira, notadamente municipal, necessita ser compreendida no contexto de uma sociedade em constante transformação (AZEVEDO, 2000) e esse se constitui de intenso debate e efetivação de reformas educacionais em todo o Brasil e consequentemente no município de Princesa Isabel, discussão que está gestada em todo o trabalho.

Essa luta por uma educação pública de qualidade vem sendo travada, historicamente, por meio de fóruns, congressos, encontros e movimentos organizados por grupos comunitários, instituições públicas e em especial pelos próprios professores como anseio de uma gestão mais democrática com a efetiva participação de todos os sujeitos direta e indiretamente ligados à educação, que passam a exigir do Estado que a construção do processo das políticas públicas educacionais seja promovida com a efetiva participação de todos os interessados nos resultados a serem obtidos.

A investigação se justifica pela importância de avançar no conhecimento sobre a realidade com base científica das políticas públicas para a educação básica no âmbito municipal, cujo objetivo central é detectar a identidade do espaço existente entre os gestores e professores, oriundo do conflito dialético entre ambos que impedem a concretização da unidade político-pedagógica do processo educacional.

Para compreensão das ações desenvolvidas no interior da escola, é de suma importância analisar e verificar as políticas públicas educacionais planejadas pelo governo municipal e como efetivamente os professores se apropriam e executam essas políticas, identificando possíveis situações que possam desencadear uma ruptura em termos político-prático na educação de Princesa Isabel.

Como se sabe, não há neutralidade na educação (FREIRE, 2010). Aquilo que é planejado em termos políticos, sociais e pedagógicos por um lado representa, em grande parte, os interesses individuais de cada uma destas classes; por outro, não significa que seja aceito, na íntegra, pelos sujeitos sociais, pois estes dão seus próprios significados às leis e aos planejamentos, em face do permissivo legal previsto na Constituição Federal de 1988 que alicerça o Estado Democrático de Direito, como garantia da liberdade do eixo político-educacional (TEIXEIRA, 2007).

Em meio a essas assertivas, foi desenvolvida uma pesquisa acadêmica que arbitrasse a relação da compreensão do binômio **política pública** e **educação**, permeando as relações sociais criadas a partir da apropriação e execução destas políticas pelo professor, do ângulo de

vista da relevância acadêmica e científica de se ter uma visão das práticas dos docentes da rede pública de ensino sobre as políticas adotadas no período da pesquisa.

Os docentes da rede pública municipal de ensino de Princesa Isabel se constituem objeto desta pesquisa, ao passo que as políticas públicas educacionais para a educação básica tornaram-se fontes auxiliares ao desenvolvimento deste trabalho que possibilitará a identificação da *tensão dialética* existente entre os sujeitos da ação educativa pontos focais da pesquisa.

A opção pelo período 2000 a 2008, como tempo de estudo e pesquisa para a dissertação de mestrado em educação, nascera da experiência vivida pelo autor quando fora convidado pelo prefeito do município a assumir o cargo de Secretário Municipal de Educação e Cultura, passando daí a manter íntima ligação com o processo educativo cuja tensão dialética com o corpo docente, fruto de experiências de gestões anteriores, buscou contornar durante toda a sua gestão, implementando um novo modelo de governação com a efetiva participação de toda a comunidade escolar por meio de uma gestão democrática como forma de realizar a unidade político-pedagógica no município de Princesa Isabel.

Neste contexto histórico e epistêmico, o título da dissertação evoca uma leitura reflexiva das matizes que integram a construção do processo educacional, partindo-se da concepção de Estado, de sociedade e de política como direito público subjetivo garantido pela Constituição Federal de 1988.

O problema constitutivo para a dissertação emerge na seguinte forma expressiva: a política pública e a educação em Princesa Isabel formaram uma unidade dual do processo educativo entre 2000-2008? Este problema se sustenta, como questão, em face da experiência vivida pelo autor deste trabalho quando ao assumir o cargo de gestor educacional do município se deparou com uma enorme resistência por parte dos professores, tendo se constituído em árdua tarefa essa desmistificação de uma necessária tensão entre os opostos, que somente foi possível face à relação dialógica democrática e constante mantida durante todo o período em que ocupou a pasta.

A superação do fascínio pelas políticas públicas educacionais, na direção da cientificidade deste dado de formação de conhecimento da humanidade, fez-se no assumir os seguintes desafios:

- Identificar a maneira como os professores da rede pública de ensino se apropriam e executam as políticas públicas para a educação básica implantadas no município de Princesa Isabel entre 2000- 2008;

- Analisar os conceitos que norteiam as políticas educacionais para a educação básica direcionadas pelo município de Princesa Isabel em regime de cooperação com o Estado e União, por intermédio do Ministério da Educação;
- Identificar se as efetivas práticas educacionais executadas pelos professores em sala de aula com base nas determinações advindas das políticas públicas formaram uma unidade dual do processo educativo.

Assumindo esses desafios, espera-se contribuir para a diminuição do espaço existente entre gestores e professores causado pela tensão dialética destes opostos. A novidade está em estudar as políticas públicas educacionais sob o ponto de vista da tensão dialética do processo educativo.

1. DA ABORDAGEM METODOLÓGICA

Indubitavelmente, a metodologia teve fundamental importância por ter de ultrapassar os aspectos formais das políticas públicas educacionais, para, junto da dialética histórica (BRITO; CHANG, 2002), possibilitar uma hermenêutica na busca da síntese na tensão dos opostos, o que se fez possível com a contribuição de Paulo Freire (1981; 1987; 1990; 1995; 2000; 2001; 2010).

Em face da exigência do tema foi utilizado o método dialético histórico para identificarmos de sobremaneira as contradições inerentes ao fenômeno da tensão dialética entre os opostos, considerando as ações envolvidas em-si e para-si, a fim de descobrirmos as determinações do entendimento (BRITO; CHANG, 2002), com base na reconstrução formal dos fatos, estabelecendo o processo de continuidade e entrelaçamento entre os fenômenos dados.

O processo dialético articula as atenções dos sujeitos em face à habilidade dos protagonistas, penetrando o mundo dos fenômenos, por intermédio de uma ação bipolar (tese e antítese³), da contradição inerente ao fenômeno da mudança que ocorre na sociedade, cujas circunstâncias pressupõem atitudes concretas em relação ao fenômeno, possibilitando objetivar-se o comportamento, as estratégias e os meios democráticos na tensão dialética dos opostos.

O método dialético pode ser compreendido pela dinâmica tese + síntese + antítese, o que implica dizer que “tudo é consequência de idéias e forças que na oposição geram a

³ Tese e antítese, termos fontais do método dialético capaz de explicitar a tensão dos opostos neste espaço epistêmico visualiza a intenção do gestor educacional via projeto político-pedagógico e ação efetiva do agente pedagógico que se aproxima ou se distancia, como antítese, da tese.

realidade concreta. Esta, ao se tornar síntese, torna-se tese outra vez, pois traz consigo seu oposto, a antítese. Por sua vez, a antítese lutará de novo e fará surgir nova síntese” (LOPES, 2007:19).

O método dialético foi utilizado, entre outros autores, por Marx para compreender e explicar as mudanças que se realizaram na história da humanidade, onde ele estudava os componentes contraditórios e procurava o elemento que ocasionava, através da transformação dos elementos, um fato novo, que tinha como corolário a continuidade à história. Nesse norte, Marx desenvolveu, ainda, “a concepção materialista da História, o que quer dizer que o modo pelo qual a produção de uma sociedade é feita torna-se o fator que institui a organização política e a organização das representações intelectuais de um tempo” (LOPES, 2007:20).

No caso da análise das políticas públicas voltadas para a educação fundamental, dar movimento aos pensamentos é o mesmo que refletir a partir do empírico, quer dizer, refletir a respeito da situação educacional, como realidade dada à luz das práxis de todo o processo, e, através de elaborações de reflexões chegar a dados concretos que desvelam a historicidade real educacional.

Desse modo, a análise das políticas públicas educacionais tem êxito ao se conseguir observar sua mais simples manifestação para que se percorra seu pensamento, reflita-se sobre ela e se analise o fenômeno pesquisado, motivo pelo qual o método contribui de sobremaneira neste trabalho para que “se ampliem as releituras e interpretações das políticas públicas através da percepção do princípio da contraditoriedade da realidade histórica e do que existe de relações profissionais sociais” (LOPES, 2007:21).

O método utilizado constrói-se se montando um novo sistema de hipóteses por meio de uma intervenção crítica num trabalho de pesquisa consistente em investigar acontecimentos, processos e instituições do passado para verificar a sua influência na sociedade contemporânea e para melhor compreender o papel que atualmente desempenham na sociedade, estabelecendo, destarte, o processo de continuidade e de entrelaçamento entre os fenômenos abordados.

Para a investigação das políticas públicas adotadas no município de Princesa Isabel na área de educação foi adotada a abordagem qualitativa consistente num processo de investigação cm base no diálogo entre o investigador e os respectivos sujeitos, visto que

os estudos qualitativos não são ensaios impressionísticos elaborados após uma visita rápida a determinado local ou após algumas conversas com uns quantos sujeitos. O investigador passa uma quantidade de tempo considerável no mundo empírico

recolhendo laboriosamente e revendo grandes quantidades de dados. Os dados carregam o peso de qualquer interpretação, deste modo, o investigador tem constantemente de confrontar as suas opiniões próprias e preconceitos com eles (BOGDAN, 1994:67).

1.1. Dos procedimentos metodológicos

Como procedimento elegeu-se para o presente trabalho uma pesquisa qualitativa consistente na análise de documentos, aplicação de questionários à amostra representativa dos docentes da rede pública municipal de ensino, além de entrevistas parcialmente estruturadas aos secretários municipais que se sucederam no decorrer do período da pesquisa.

a) Da análise documental

A pesquisa teve início com base na análise dos documentos existentes tanto na SECEDU, bem como todo o acervo de leis encontrado na Câmara Municipal de Vereadores do município de Princesa Isabel/PB, além de vasta pesquisa na rede mundial de computadores, em específico no sítio do Ministério da Educação e do Planalto Central. Cumpre registrar que neste tipo de pesquisa

os documentos aportam informação diretamente: os dados estão lá, resta fazer sua triagem, criticá-los, isto é, julgar sua qualidade em função das necessidades da pesquisa, codificá-los ou categorizá-los... Onde, nesse caso, tratar o limite entre a coleta e a análise? Pois atribuir um código, associar a uma categoria, já é analisar, ou até interpretar. Para simplificar, pode-se concluir que a coleta da informação resume-se em reunir os documentos, em descrever ou transcrever eventualmente seu conteúdo e talvez em efetuar uma primeira ordenação das informações para selecionar aquelas que parecem pertinentes. (LAVILLE, DIONNE, 1999:167-168).

Foram analisados os vários documentos legais relativos à política educacional brasileira e ao Sistema Municipal de Educação de Princesa Isabel/PB, tais como: a Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988, o Decreto 6.094/07, que estabelece o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, a Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a Lei 10.172/01, que aprova o Plano Nacional de Educação, Lei Orgânica Municipal de Princesa Isabel, a Lei Complementar nº 02/99, que dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de Princesa Isabel, a Lei nº

866/0202 que dispõe sobre a criação e implementação do Sistema Municipal de Ensino, dentre outras.

A análise documental foi feita através de consulta aos documentos legais já citados, sendo uma técnica que contribuiu para a análise da implementação das políticas públicas referentes à educação no município de Princesa Isabel.

b) Da aplicação dos questionários

Sobre a forma da coleta de dados ainda foram utilizados questionários com os professores cujo procedimento metodológico serve para interrogar os indivíduos que compõem a amostra, cuja abordagem mais usual consiste em preparar uma série de perguntas sobre o tema visado escolhidas em função da hipótese. Para cada uma dessas perguntas, oferece-se aos interrogados uma opção de respostas, definida a partir dos indicadores (LAVILLE, DIONNE, 1999:183).

c) Da realização das entrevistas

Em relação aos secretários municipais de educação que se sucederam no período da pesquisa, optou-se por realizar entrevistas parcialmente estruturadas, cujos temas foram particularizados com questões abertas preparadas antecipadamente, entretanto utilizou-se do acréscimo de algumas perguntas improvisadas que se mostraram necessárias no decorrer das entrevistas em face das respostas ofertadas pelos entrevistados. (cf. LAVILLE, DIONNE, 1999:188).

Na entrevista parcialmente estruturada se privilegia a entrevista semi-estruturada porque esta, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação, ficando-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos entrevistados.

A entrevista contou com roteiro de perguntas (conforme Apêndice II) disposto em dois grupos. O primeiro tratou de questões relacionadas a variáveis, como formação, idade, sexo, tempo de experiência, local de atuação, função atual e tempo de exercício na função. O segundo teve por base perguntas voltadas às políticas públicas para o Ensino Fundamental no município de Princesa Isabel no período de 2000 a 2008, privilegiando o enfoque pedagógico

e preservando as condições de espontaneidade e liberdade dos interlocutores. As entrevistas foram realizadas após prévio agendamento de hora e local, depois da explicação do objetivo e da importância de sua participação na pesquisa.

1.2 Campo e atores da pesquisa

A pesquisa teve como campo a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Princesa Isabel, cujo contexto foi discutido no Capítulo 2 deste trabalho, bem como as escolas da rede pública municipal de ensino, além de visitas às residências dos secretários entrevistados.

A amostra representativa dos entrevistados consistiu na escolha do percentual de 30% (trinta por cento) do total geral dos docentes da rede pública municipal de ensino, que corresponde atualmente a 47 (quarenta e sete) professores. Vale salientar que

o caráter representativo de uma amostra depende evidentemente da maneira pela qual ela é estabelecida. Diversas técnicas foram elaboradas para assegurar tanto quanto possível tal representatividade; mas, apesar de seu requinte, que permite diminuir muitas vezes os erros de amostragem, isto é, as diferenças entre as características da amostra e as da população de que foi tirada, tais erros continuam sempre possíveis, incitando os pesquisadores a exercer vigilância e seu senso crítico. (LAVILLE, DIONNE, 1999:169).

Os professores foram selecionados dentre os que se encontrem em pleno exercício das atividades no sistema municipal de ensino no período compreendido entre os anos de 2000 a 2008, sendo 32 (trinta e dois) que lecionem na sede do Município e 15 (quinze) que lecionem nas escolas do campo. Metade do total dos entrevistados será de professores das séries iniciais e metade de professores das séries finais do ensino fundamental. Foram selecionados professores de ambos os gêneros com qualificação técnica nos termos da legislação educacional. Neste sentido, importa ressaltar que

uma amostra probabilista é composta a partir de uma escolha ao acaso, tendo todos os elementos da população uma chance real e conhecida de serem selecionados. Esse conhecimento das oportunidades de cada um permite ao pesquisador calcular o erro de amostragem, isto é, avaliar os riscos de se enganar, generalizando para toda a população as conclusões de seu estudo sobre a amostra (LAVILLE, DIONNE, 1999:170).

Destarte, optou-se por uma amostragem por estratos onde

divide-se a população, a de nossos médicos, por exemplo, em estratos ou subgrupos em função de certas características úteis aos fins do estudo, como foi feito na amostragem por quotas, para em seguida estabelecer uma amostra aleatória de cada um desses estratos. Essa maneira de fazer permite principalmente reduzir o erro de amostragem sem aumentar a extensão da amostra global. (LAVILLE, DIONNE, 1999:171)

Como alhures dito, optou-se por uma amostra representativa no percentual de 30% (trinta por cento) do total geral dos que atuam no magistério da rede pública municipal do ensino fundamental, que à época do recorte temporal desta pesquisa (2000-2008) estivessem em pleno exercício das suas atividades e obviamente se enquadrassem nos critérios úteis ao estudo em pauta, para que fossem os programas, projetos, políticas e ações voltados à educação fielmente avaliados pela amostra da população selecionada.

1.3 Análise dos dados

A análise dos dados foi realizada pela técnica de investigação denominada análise de conteúdo, que tem como uma das vantagens o estudo do não dito ou dito entre linhas. Esse método possibilita o trabalho com textos escritos, tanto os produzidos em pesquisa, por meio das transcrições de entrevistas, e outros já existentes, como os textos de jornal.

Cumprir registrar que a análise de conteúdo é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens (BARDIN, 2010:28)

As respostas dos entrevistados foram analisadas no que diz respeito aos significados concedidos por eles dentro do contexto em que se realiza o processo pedagógico ou o contexto das políticas públicas em análise.

Em seguida foram organizados os dados, cruzadas as informações e interpretadas as respostas obtidas tanto nas entrevistas com os gestores quanto nas que foram colhidas pelos questionários aplicados aos professores. Tendo por base as questões orientadoras, presentes no roteiro das entrevistas e dos questionários, procurou-se construir um quadro esquemático que permitiu que fossem em seguida definidas as categorias do estudo: política, educação, gestão, municipal e dialética.

Como dito, pelo fato de ter sido dado prioridade à construção e implementação do eixo político-pedagógico, o método dialético aparece em todo o texto, mais explicitamente na dialética de leitura, quando se promove a leitura dos instrumentos de recolha de dados onde se faz uma análise criteriosa da tensão dialética constatada entre os opostos, pela mediação dos indicadores de leitura subordinados às categorias política, educação, gestão, municipal e dialética. A dialogicidade destas categorias, presente no real do contexto educacional do município, possibilitou confirmar-se o hipotético como tese de que a política pública e a educação em Princesa Isabel não realizaram a unidade político-pedagógica entre os anos 2000 a 2008.

2. DA DIVISÃO DAS UNIDADES DE ESTUDO

Para compreensão das categorias **política pública e educação**, necessário se faz uma contextualização destas, dentro do espaço epistêmico da sociedade como atividade de conhecimento de poder estatal, a partir de um processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos, bem como diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados ao conjunto de processos que culmina na escolha adequada e coletiva das prioridades que irão definir os interesses públicos, competindo situar a educação como ato político indicotomizável face à proximidade e relações de influências recíprocas que política e educação exercem uma sobre a outra. Este é o conteúdo da primeira unidade do presente trabalho.

A segunda unidade adentra na contextualização do binômio política-educação em Princesa Isabel, onde se discorre sobre o sistema municipal de ensino como um todo, identificando os detalhes dos Projetos Político-Pedagógicos implantados e trabalhados pela Secretaria de Educação no período do recorte temporal deste trabalho, finalizando o tópico, com uma leitura dos instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa, consistente nos questionários aplicados a amostra probabilista dos professores selecionados, bem como nas entrevistas realizadas com os gestores que se sucederam no período pesquisado.

Na terceira unidade apresenta-se o eixo principal da pesquisa, cujos referenciais são extraídos por meio de uma análise criteriosa dos instrumentos utilizados no decorrer do trabalho, cujos dados foram cruzados na temática apresentada no segundo capítulo, onde se trabalhou acerca da complexidade dualista existente entre política e educação como fato

causador de graves danos à construção do processo educativo e constatou-se que as políticas públicas educacionais, em face da complexidade dialética verificada pela tensão dos opostos e das relações de influências recíprocas que uns exercem sobre os outros, devem ser trabalhadas de maneira tal que os atores envolvidos no processo mantenham uma estreita e correlata interação, onde o diálogo é o fio condutor dessa construção. Ao final, verifica-se que não há como se pensar em educação como fenômeno dissociado da política, pois essa separação seria um contra-senso ao princípio da liberdade democrática que funda o ideal político de que a educação é um fenômeno de civilização.

Numa palavra, procurou-se responder ao objetado previamente, confirmando-se o dado hipoteticamente proposto de que a política pública e a educação em Princesa Isabel não realizaram a unidade político-pedagógica entre os anos 2000 a 2008.

1. POLÍTICA PÚBLICA E EDUCAÇÃO

Esta unidade tem por objetivo contextualizar a noção de política pública e de educação dentro do espaço epistêmico da sociedade como atividade de conhecimento de poder estatal, a partir de um processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos, bem como diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados ao conjunto de processos que culmina na escolha adequada e coletiva das prioridades que irão definir os interesses públicos como vetores para efetiva implementação das ações do poder público.

A construção das políticas educacionais como processo histórico de formação, capacitação e transformação, contribui para a elaboração e aquisição de conhecimentos, além de formar a consciência da própria sociedade, competindo, pois, a este capítulo situar a educação como ato político, onde estas, política e educação, se imbricam de tal maneira que as tornam indicotomizáveis face à proximidade e relações de influências recíprocas que um exerce sobre a outra.

Ao final da unidade, se encontra uma sintética análise da contextualização das políticas públicas educacionais promovidas pelo Governo Federal, com destaque para os mais relevantes projetos político-pedagógicos que regem a educação a nível nacional como direito de todos e dever do Estado, nos termos do Art. 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

1.1 SOCIEDADE, ESTADO E POLÍTICA

No atual contexto mundial, o homem desde o seu nascedouro e no decorrer de toda existência, integra, simultânea ou sucessivamente, inúmeras instituições ou sociedades, que tiveram sua formação oriunda dos laços de parentesco entre os indivíduos, advindas dos interesses materiais ou mesmo por objetivos de natureza espiritual. Essas instituições ou sociedades possuem o condão de assegurar ao homem o desenvolvimento das suas mais diversas aptidões como: físicas, morais e intelectuais, entretanto, para o atingimento do fim colimado determinadas normas de conduta são lhes impostas, boa parte delas sancionadas pelos costumes e pela moral, mas sua grande maioria advém da força da lei (cf. AZAMBUJA, 2008:17).

Por excelência, a sociedade natural é a família, que alimenta, protege e educa o homem, vindo, com o decorrer do tempo, ingressar noutras sociedades, instituições, organizações como igrejas, escolas, empresas, sindicatos, clubes dentre outras, cuja reunião desses grupos sociais forma a sociedade propriamente dita.

Dentre as modalidades de sociedade existentes, uma delas tem proeminência sobre as demais, decorrente da obrigatoriedade dos laços com que envolve o indivíduo é a sociedade política, o Estado (cf. ARISTÓTELES, 1985:12§1).

Nas palavras de Azambuja (2008:18) “sociedade é a união moral de seres racionais e livres, organizados de maneira estável e eficaz para realizar um fim comum e conhecido de

todos”. Destarte, pode-se dizer que o Estado é sociedade notadamente pelo fato de que sua essência se constitui de um grupo de indivíduos, devidamente organizado para realização de um objetivo comum. Considerando que sua organização é determinada por normas de direito positivo, de igual modo, se denomina sociedade política visto que é hierarquizada por governantes e governados, cuja finalidade precípua é o **bem público**.

O vocábulo Estado, no sentido que hoje se lhe atribui, é relativamente novo. Os gregos, cujos Estados se circunscreviam aos limites da cidade, usavam o termo *pólis*⁴, cidade, e daí adveio o termo *politeia*⁵, como a arte ou a ciência de governar a cidade. Sendo assim, de logo se chega a uma compreensão preliminar de que a política está relacionada diretamente com a vida em sociedade.

Percebe-se, desta forma, que a institucionalização do Estado baseia-se em características básicas do homem enquanto indivíduo, para fazer dele membro efetivo de uma comunidade. Tal postura política faz-se de tal maneira, que o membro de uma comunidade centralizada em um Estado é capaz de abdicar de si mesmo para defender não apenas as realidades que este Estado representa (o território, a riqueza ou a população), mas também a própria abstração da potência de todos centralizada em um único aparato político, o Estado enquanto tal.

O estudo da origem do Estado, sua forma de organização sua estrutura e funcionamento dos seus órgãos, dominou as preocupações científicas e filosóficas durante séculos. Aristóteles (1985) escreveu um tratado sobre o Estado, ao qual deu o nome de **Política**, visto que o Estado grego era formado pela cidade, e na sua obra estudou o Estado da Antiguidade para chegar a uma classificação de todas as formas de governo então existentes. O filósofo grego pode ser considerado com justiça o fundador da ciência do Estado, e mesmo após um decurso de 02 (dois) milênios, suas idéias, orientações, especificamente a classificação das formas de governo, contemporaneamente ainda inspiram e guiam os que se dispõem a análise desse fenômeno que é o Estado.

Outro tratado sobre o Estado foi escrito por Platão (2001) que recebeu o título de *A República*, em cujo diálogo discute-se a formação do Estado ideal, tal como deveria ser, conforme sua própria concepção do homem e do mundo, exercendo influência direta numa das matrizes epistemológicas do pensamento contemporâneo sobre a concepção de Estado.

⁴ *Pólis* é um vocábulo de origem grega, derivado de *politikós*, usado no texto como sinônimo de cidade, entendida como a comunidade organizada.

⁵ *Politeia* é um vocábulo de origem grega usado no texto como sinônimo de organização política de um grupo ou sociedade organizada coletivamente, que forma uma unidade administrativa autônoma e independente, uma cidade-Estado, como se fosse um país nos dias atuais.

Maquiavel (2007) em *O Príncipe* dita os fundamentos da política como a arte de governar os Estados, especificamente como a arte de atingir, exercer e conservar o poder. Daí por diante inúmeros são os escritores que se dedicam ao estudo do Estado sob todos os aspectos.

É de suma relevância, também, destacar-se que o nascedouro do primado da política, marcando o fim da teodicéia⁶, foi, em verdade, corajosamente estabelecido por Rousseau (cf. PERES PISSARRA, 2006:38) por meio da construção de uma vontade geral, na perspectiva de gerar mudanças substanciais na sociedade, estabelecida pela unidade entre política e moral, onde o homem se torna homem na sociedade pela educação, pela política, cuja íntima relação estão estabelecidas em *Emílio ou da Educação* (1999) e *Contrato Social* (1997).

Historicamente, vê-se que o Estado, se não esteve sempre presente na organização humana, é uma constante à medida que cresce o grau de abrangência populacional e consequente complexidade das organizações, assumindo as mais variadas formas, de acordo com as condições de cada tempo e lugar, cujo conceito é resultado de um longo processo de elaboração filosófica que acompanha a constituição histórico-social do Estado-nação, da dissolução do Estado teológico medieval até o pretenso Estado democrático e mesmo totalitários de nossos dias, passando pelas monarquias absolutas e pelas revoluções liberais.

1.1.1 A origem da Política

Conforme se disse, a política surge na Grécia clássica, período histórico da humanidade no qual o pensar mítico é digerido pelo pensar racional. Vários foram os fatores que deram origem à política. O surgimento da *pólis* é o elemento norteador para que a política fosse criando suas bases no mundo grego, e assim, nas cidades, nascesse a grande preocupação em como administrar bem a *pólis* (cf. AZAMBUJA, 2008:23).

Embora haja contundente afirmação no sentido de que gregos e romanos tenham criado a política, cujo pensamento é extraído da obra *A Política*⁷, não se pode negar a existência de relações de poder e autoridade em civilizações anteriores. De fato, gregos e romanos desenvolveram as características de autoridade e poder no sentido político e bélico.

A política, de certa forma, surgiu para garantir a estabilidade social. O agente jurídico máximo que garante essa estabilidade é o Estado. O poder político por este exercido está

⁶ Teodicéia é um vocábulo de origem grega que se refere à justiça de Deus e seus atributos frente à existência do mal.

⁷ Cuja referência já se o fez no item 1.1 deste capítulo.

diretamente relacionado ao direito de coerção e uso legítimo da força física. Assim, para garantir os interesses da sociedade em geral, o Estado pode, de forma única, utilizar a forma coercitiva. Na obra *O Príncipe*⁸ o que move a política é a luta pela conquista e pela manutenção do poder, doutro modo, os fins deveriam justificar os meios, isto é, para a finalidade da ordem, soberania e bem-estar social, o Estado poderia legitimamente usar a força física (cf. MAQUIAVEL, 2007:38).

Sem embargos de maiores discussões, inicialmente, a expressão política⁹ referia-se a tudo que é urbano, civil, público. O significado do termo, porém, expandiu-se graças à influência de Aristóteles (1985), que desenvolveu o primeiro tratado sobre a natureza, funções e divisão do Estado e sobre as várias formas de governo, como alhures dito.

Política, então, passou a designar a arte ou ciência do governo, isto é, a reflexão sobre essas questões, seja para descrevê-las com objetividade, seja para estabelecer as normas que devem orientá-la. Durante séculos, o termo passou a ser usado para designar obras dedicadas ao estudo das atividades humanas que de algum modo se refere ao Estado. Entretanto, nos dias de hoje, ele perdeu seu significado original, que foi gradativamente substituído por outras expressões, como *ciência política*, *filosofia política*, *ciência do Estado*, *teoria do Estado*, dentre outras. Política como vocábulo passou por um esvaziamento designando mais as atividades, as práticas relacionadas ao exercício do poder de Estado e até a expressão maior do termo politicagem.

1.1.2. Política Social

Como forma de gestar e harmonizar uma convivência consensual¹⁰ entre a sociedade e o Estado, que é condição essencial para a obtenção de todos os fins (desenvolvimento econômico, segurança e saúde, educação, dentre outros) que, generalizando, devem garantir o bem-estar do povo, deve-se ater para a análise das políticas sociais, visto que

a política social é um conjunto de ações que ultrapassam a oferta de serviços educacionais, de saúde, de habitação, dentre outros, e que não estão restritos ao âmbito federal. Estados e municípios ofertam uma série de programas e serviços que

⁸ Cujas referências já se fez no item 1.1 deste capítulo.

⁹ Vide notas 1 e 2.

¹⁰ Aponta-se aqui a teoria do consenso desenvolvida por Habermas, onde o viés que nos é apresentado é a da construção dialógica entre as pessoas, que, por sustentabilidade dos argumentos expostos, chegam ao consenso, onde a linguagem, a palavra, o discurso têm importância decisiva na tarefa de se chegar ao consenso, que no futuro haver-se-á de estudá-la, mas não aqui, em neste momento.

formalizam o desenho de uma política pública social. A política social procura amenizar os conflitos entre as classes sociais, tendo, portanto, o objetivo de buscar a colaboração entre patrões e empregados e entre Estado e sociedade (LIMA, 2004:20).

Assim, vê-se que as políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico e reivindicadas pela sociedade civil organizada.

As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais, se constituindo numa forma de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social.

Portanto, assumem feições diferentes em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado. É impossível pensar Estado fora de um projeto político e de uma teoria social para a sociedade como um todo.

Estando a política social vinculada ao Estado e à sociedade, necessário se faz que se recorra ao conceito de democracia, analisada não apenas numa perspectiva puramente teórica, mas como um “instrumento de análise da vida política das sociedades humanas concretas” (LIMA, 2004:21), para que possamos compreender as diferentes políticas adotadas pelo Estado, em especial as políticas públicas educacionais, objeto deste estudo.

Na cátedra de Azambuja (2008:264),

a democracia é, pois, o regime em que o povo governa a si mesmo, quer diretamente, quer por meio de funcionário eleitos por ele para administrar os negócios públicos e fazer as leis de acordo com a opinião geral. [...] Baseia-se, em primeiro lugar na idéia de que cada povo é senhor do seu destino, tem o direito de viver de acordo com as leis que livremente adotar e de escolher livremente as pessoas que, em nome dele e de acordo com a opinião dele, hã de tratar dos interesses coletivos.

Desta forma, estando a democracia vinculada à forma de Estado e a um regime político, vê-se que a escolha de políticas que interessam num determinado momento histórico indica a concepção de democratização e de democracia, contribuindo de sobremaneira para a articulação que se faz no presente estudo sobre o Estado, a democracia e as políticas sociais, para que se compreenda a análise das políticas educacionais.

A liberdade, que é o objeto de toda democracia (cf. ARISTÓTELES, 1985:193§6) e sendo a coisa mais bela que um Estado democrático possui (cf. PLATÃO, 2001:260), é o princípio fundamental do governo democrático e se caracteriza pelo fato de todos os cidadãos obedecerem e mandarem alternativamente, sendo fruto de uma longa elaboração histórica, estando expressa em documentos públicos, cuja letra e espírito integram o ideal político da nossa civilização expressa em todas as Constituições democráticas (cf. AZAMBUJA, 2008:267).

Infere-se, portanto, que a política social na democracia liberal põe a igualdade de cidadania numa sociedade caracterizada pela desigualdade social, buscando estabelecer patamares de equidade, no atendimento por parte do Estado das demandas proclamadas pela sociedade (cf. LIMA, 2004:22-23).

1.1.3. Da Política Pública

Como atividade de conhecimento e organização de poder, a noção de política pública é válida no esquema conceitual do Estado social de direito, absorvendo algumas figuras criadas com Estado de bem-estar, dando a elas um novo sentido de diretriz geral tanto para a ação da sociedade como do próprio Estado (cf. BUCCI, 2006:247).

O Estado ao definir suas metas de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade, assume a responsabilidade da implementação e manutenção das políticas públicas, a partir de um processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais.

Nesse sentido, adota-se a cátedra de Bucci (2006:241) que com muita propriedade assevera que “políticas públicas são programas de ação governamental visando a coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas, para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados”.

Dessa forma, as políticas públicas devem ser consideradas como atos políticos,

atos decisórios que implicam a fixação de metas, de diretrizes ou de planos governamentais; que se inserem na função política do Governo e serão executados pela Administração Pública (em sentido estrito), no exercício da função administrativa propriamente dita. (DI PIETRO, 1999:50).

Aos representantes do povo, no caso ao Poder Legislativo e à direção política do governo, incumbe a decisão sobre a escolha e diretrizes das políticas públicas, ao passo que a administração compete sua execução. Nesse norte, quanto mais cognoscível o objeto da política pública, maior é a possibilidade de efetividade dos programas de ações governamentais que depende diretamente do grau de articulação entre os poderes públicos envolvidos neste processo.

Essa premissa se torna especialmente aplicável no campo dos direitos sociais, como a educação, onde as prestações do Estado “resultam da operação de um sistema extremamente complexo de estruturas organizacionais, recursos financeiros, figuras jurídicas, cuja apreensão é a chave de uma política pública efetiva e bem-sucedida” (BUCCI, 2006:249).

Isso significa que a política pública está vinculada ao Estado e, conseqüentemente, à sua forma de organização, cuja concepção de Estado indica também uma concentração de políticas públicas, pois, se uma coletividade se acha dividida em classes sociais antagônicas, deve existir um complexo de atividades, diferentes das atividades de produção, destinadas a preservar esse estado de coisas (cf. LIMA, 2004:26), cujos arranjos feitos nas esferas de poder perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo.

Vale registrar que um dos importantes elementos do processo de análise das políticas públicas diz respeito aos fatores culturais, que vão historicamente construindo processos diferenciados de representações, de aceitação, de rejeição, de incorporação das conquistas sociais por parte de determinada sociedade (cf. HOFLING, 2001:39).

Comumente é neste limiar onde se acham explicações quanto ao sucesso ou fracasso das políticas adotadas, bem como as diferentes soluções implementadas para as ações públicas de intervenção, nas quais

a relação entre sociedade e Estado, o grau de distanciamento ou aproximação, as formas de utilização ou não de canais de comunicação entre os diferentes grupos da sociedade e os órgãos públicos – que refletem e incorporam fatores culturais, como acima referidos – estabelecem contornos próprios para as políticas pensadas para uma sociedade. Indiscutivelmente, as formas de organização, o poder de pressão e articulação de diferentes grupos sociais no processo de estabelecimento e reivindicação de demandas são fatores fundamentais na conquista de novos e mais amplos direitos sociais, incorporados ao exercício da cidadania (HOFLING, 2001:39).

Nessa linha de pensamento, as políticas públicas também devem ser encaradas como processo ou conjunto de processos que culmina na escolha adequada e coletiva das

prioridades que irão definir os interesses públicos, em cujo processo se contrapõem os direitos, deveres, ônus e faculdades dos vários interessados na execução das políticas escolhidas (cf. BUCCI, 2006:264).

Como processo de formação do interesse público, urge registrar que a base estrutural das políticas públicas encontra-se intrinsecamente atrelada ao poder discricionário do gestor, na proporção em que “o momento essencial da discricionariedade é aquela em que se individualizam e se confrontam os vários interesses concorrentes” (GIANNINI, *apud* BUCCI, 2006:265).

E é no processo de formação da política pública que um interesse é identificado como interesse público, através da escolha e aprovação de fins e objetivos determinados e definidos como a finalidade da atividade do poder estatal, cujos objetivos não são apenas simples princípios de ação, devendo ser considerados como vetores para efetiva implementação das ações do poder público.

Infere-se, assim, que política pública deve obrigatoriamente apontar tanto os seus autores quanto os seus destinatários, não olvidando que somente será considerada pública acaso contemple os interesses públicos, ou seja, os interesses coletivos “não como fórmula justificadora do cuidado diferenciado com interesses particulares ou do descuido indiferenciado de interesses que merecem proteção – mas como realização desejada pela sociedade” (BUCCI, 2006:269). Deve, pois, se constituir num processo público, aberto à participação e discussão de todos os interessados como verdadeiro instrumento de desenvolvimento de uma sociedade.

1.2 DA POLÍTICA EDUCACIONAL

As políticas públicas são criadas, definidas, reformuladas ou mesmo extintas com base na memória da sociedade ou do Estado, cuja movimentação varia em conformidade com o grau de mobilização de um e outro (cf. LIMA, 2004:35). Neste aspecto, necessária se faz a existência de um processo constante, às vezes mais lento e por vezes mais demasiado, de movimentação entre Estado e sociedade, pelo que se infere que não há uma imposição e sim um consentimento por parte dos que são responsáveis pela implementação das políticas públicas para a educação, motivo pelo qual se segue uma contextualização do ato político educacional.

1.2.1. Uma contextualização do processo educacional

As ações desenvolvidas pelo Estado, em face das constantes modificações que a sociedade sofre com o decorrer dos tempos, podem resultar consequências diferentes das esperadas, notadamente por se destinarem aos mais variados grupos sociais, cujo “impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado sofrem o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder” (HOFLING, 2001:35).

Como forma de reverter o desequilíbrio social emanado dessas relações e no desempenho do seu papel de atender aos reclames e anseios de toda a sociedade, a administração pública deve prioristicamente implementar programas de ação universalizantes, possibilitando o agrupamento das conquistas sociais pelos grupos e setores menos favorecidos (cf. HOFLING, 2001:39). Desta forma, mais do que ofertar serviços sociais, como a educação, as ações públicas em um Estado democrático, devem ser concebidas como um **direito público subjetivo** que visam resguardar interesses individuais quando os mesmos coincidem com o interesse público.

No contexto da liberdade democrática que forma o ideal político de uma civilização, a figura do direito público subjetivo, quando aplicada a um direito social como a educação,

deve ser interpretada de forma ampliada em relação ao momento de seu surgimento, sob a égide do Estado Liberal, a fim de assegurar a exigibilidade coletiva e não apenas individual, do bem jurídico protegido. O seu objeto também deve ser alargado, para incluir as políticas públicas. [...] Na realidade, o fato de a Constituição atual ter enunciado de forma expressa o direito público subjetivo como regime específico do direito ao ensino fundamental conferiu aos indivíduos, irrecusavelmente, uma pretensão e uma ação para exigirem seus direitos, o que, no caso de outros direitos sociais, vem suscitando maiores objeções, pois o seu objeto primário é a realização de políticas públicas (DUARTE, 2004:116).

Sob um ângulo constitucionalista, sendo a educação um **direito público subjetivo**, afigura-se, destarte, como um direito fundamental, que, na visão de Bonavides (2009:560) tem como fim precípua “criar e manter os pressupostos elementares de uma vida na liberdade e na dignidade humana”, como princípios basilares que fundamentam o Estado democrático de direito, cujas normas são “expressão imediata da vontade do corpo social” (BONAVIDES, 2009: 275). Como alhures dito, o princípio fundamental do governo democrático é a liberdade (cf. ARISTÓTELES, 1985:193§6) e o papel do Estado democrático é justamente tomar a si próprio a tarefa de manter essa liberdade que é imprescindível como fator de propulsão da

sociedade e, conseqüentemente, da educação, mantendo os serviços educacionais longe das influências imediatistas dos governos e das ideologias partidárias porque

a profunda afinidade entre educação e regime democrático provém menos do fundamento do segundo no voto popular, que da sua necessária imparcialidade doutrinária e confiança no progresso da humanidade, em que uma e outro devem assentar. Democracia sem educação e educação sem liberdade são antinomias, em teorias, que desfecham, na prática, em fracassos inevitáveis (TEIXEIRA, 2007:58-59).

Vê-se, desta forma, que a construção do processo democrático lastreia-se no embate entre sociedade e Estado, que culmina com as definições, reformulações ou desativação das políticas públicas, conforme o grau de mobilização da sociedade e do próprio Estado e como elemento fundamental desse processo de afirmação da democracia, donde a educação é vista como modo de organização social e político da coletividade humana. Constitui-se, assim, em importante requisito a fim de que sejam acionados e consolidados canais adequados de participação, com o propósito de garantir o exercício dos direitos políticos e sociais, por intermédio da constante luta pela sua conquista, bem como pelas práticas políticas voltadas para a garantia da efetividade desses direitos.

Nestes moldes, infere-se que “a educação é um fenômeno de civilização” (TEIXEIRA, 2007:42) que serve de princípio basilar para a reconstrução da própria sociedade ao longo dos tempos, onde naturalmente transfere por herança seus costumes, hábitos, capacidades, aspirações, sendo, portanto, uma prática social constitutiva e constituinte das relações sociais, geradas a partir das discussões sobre as mais diversas concepções de homem, mundo e sociedade (cf. DOURADO, 2007:923).

A educação se constitui como direito humano universal, sendo a chave para a erradicação de várias mazelas sociais e fonte para o desenvolvimento humano sustentável, sendo responsabilidade do Estado a promoção das políticas públicas necessárias para o atingimento desse fim precípuo.

Deve, portanto, ser entendida como processo amplo de socialização da cultura, historicamente produzida pelo homem e deve sempre estabelecer uma relação dialética com o contexto da sociedade na qual está inserida, cujo processo contínuo de interação entre os conhecimentos adquiridos progressivamente e os padrões de comportamento adotados dentro do sistema de valores adotados pela sociedade se integram ao ambiente sociocultural que, em resposta a essa inter-relação, dará “garantias especiais ao homem através de seu enraizamento nele” (cf. FREIRE, 1990:35).

Sobre a construção do processo educacional, deve-se levar em consideração que

a educação é assim, não uma alavanca para a transformação da sociedade, mas, sem sombra de dúvidas, essencial para a transformação, que só é possível à medida em que as pessoas vão tomando consciência de sua condição de oprimido(a), buscando conquistar sua libertação e sua humanização, aliado à descoberta de que mesmo sendo iletrado(a), são portadores(as) de saberes/conhecimentos, portanto, cultos, vão aos poucos percebendo que assim como são capazes de transformar com seu trabalho aquilo que não fazem – a natureza –, são capazes de transformar a sociedade que fazem [...] (OLIVEIRA, 1999:42).

Sendo, pois, um processo histórico de formação, capacitação e transformação, contribuindo para a elaboração e aquisição de conhecimentos, bem como de formação da consciência da sociedade, a educação é um ato político, cujo eixo central torna inseparáveis as ações educacionais e as ações políticas em face da proximidade e das relações de influências recíprocas que uma exerce sobre a outra, visto que *a politicidade do ato educativo é concomitante à educabilidade do ato político; a educação é sempre política e a atividade política educa* (SCOCUGLIA, 2006:81).

Considerando a sociedade como fonte inesgotável de crescimento e evolução em todos os aspectos, e os indivíduos que a compõem seres em constante crescimento e expansão no plano intelectual, físico, espiritual, moral, criativo e social, o sistema educacional deve privilegiar o desenvolvimento dessas diferentes dimensões, fomentando valores como o respeito aos direitos humanos, além da participação social na vida pública, sempre em condições de liberdade e dignidade (cf. DUARTE, 2004:115).

1.2.2. Políticas públicas para a educação

A política educacional tem em seu cerne “as denominações de melhoria da qualidade de ensino, de autonomia da escola, de busca de parcerias e de flexibilização do sistema escolar” (NEVES, *apud* LIMA, 2004:35) e é através dela que se garante o aprofundamento das mudanças na natureza e na organização do sistema educacional por meio de uma legislação congruente aliada a um planejamento eficaz, sendo imprescindível neste processo democrático a participação da sociedade como receptora destas ações.

Além de contribuir para o preparo propedêutico e corrigir as desigualdades sociais, o principal objetivo da política educacional é “fazer com que o processo de escolarização formal possa contribuir para a assimilação de condutas, atitudes e valores adequados a uma

sociedade” (MARTINS, *apud* LIMA, 2004:35), concretizado através de um conjunto de propostas, programas e ações governamentais criadas ao longo dos tempos.

Desse modo, a política educacional, enquanto movimento histórico-social, pode ser entendida como processo de construção e reconstrução oriundo das relações de poder, cujo sentido transformador, conscientizador e libertador (cf. FREIRE, 1987:50) ocorre quando se manifesta de maneira reflexiva e construtiva.

Com arrimo na estreita relação entre política e poder, infere-se que a política educacional é criada e recriada nas relações sociais e como tal “responsável por assegurar o direito à educação para todos os cidadãos, buscando, ao menos em teoria, oportunidades iguais de existência para todos” (MARTINS, *apud* LIMA, 2004:36). Nesse norte,

ao definir-se *política* como os meios pelos quais o poder é empregue, de modo a influenciar a natureza e os conteúdos da ação governativa (GIDDENS, 1997), ou como uma questão de fixação autoritária de valores, constituindo declarações operacionais e intencionais com uma intenção prescritiva, inserindo-se em contextos sociais bem determinados e pretendendo projectar imagens de um ideal de sociedade (BALL, 1990), o que se tem sempre presente é um complexo e heterogêneo conjunto de elementos, pelo que importa tanto conhecer as prescrições e orientações como os compromissos, as discontinuidades ou as omissões (TEODORO, 2003:28).

Infere-se que o caráter político da educação advém do pressuposto de que a seara educacional é mantida pela íntima ligação entre educação e poder, encaradas sob o ângulo de visão da discussão da natureza política do Estado e da relação conflitante, oriunda da negociação entre o Estado, a sociedade e a educação, como elementos essenciais deste processo.

Para tanto, os fatores culturais, que historicamente vão construindo os processos diferenciados de representações e incorporações das conquistas por parte da sociedade, se constituem um dos elementos mais relevantes do processo de definição das políticas públicas e dos arranjos feitos nas esferas de poder.

Nessa contextualização, as políticas educacionais “são entendidas como uma *construção*, e não como uma simples *dedução*, em resultado de um trabalho de ajustamento ou de adequação das estruturas e dos meios da educação às evoluções demográficas ou econômicas” (CHARLOT; BEILLEROT, *apud* TEODORO, 2003:30).

Contemporaneamente, vê-se que um traço característico na construção das políticas educacionais, conforme ensinamento de Teodoro (2003:30), é a **heterogeneidade** e a **complexidade**, em sua grande parte advindas de relações sociais conflitantes, como já foi

referido, que se constituem no indispensável caminho para a definição das prioridades vitais à sobrevivência harmônica entre sociedade e Estado.

Deve-se levar em conta que a educação não deve ser encarada pura e simplesmente como um serviço social prestado pelo Estado, visto que em perfeita sintonia com as demandas sociais as ações públicas devem ser direcionadas à construção de direitos sociais, cuja política educacional desempenha relevante papel no que se refere à democratização da estrutura ocupacional estabelecida e à formação do próprio cidadão como sujeito propulsor da sociedade que integra (cf. HOFLING, 2001:40).

Desta feita, como a política educacional representa uma espécie de busca de consenso por parte do Estado pode-se falar em verdadeira política pública por conjugar a sociedade política, em termos dos governos estadual, municipais e federal, ao lado de uma intensa mobilização popular e do compromisso assumido pelas instituições que integram a sociedade civil (cf. HABERMAS, *apud* SOUSA, 2007:146).

Estando, pois, centrada no objetivo de ampliar as oportunidades educacionais a educação como processo de construção de uma sociedade democrática deve apoiar-se numa pedagogia da qualidade, buscando seu desenvolvimento de forma coerente com o sistema onde cada setor, órgão, departamento ou repartição bem como os seus representantes desempenham uma função essencial para a integralização do processo.

A importância do ato de estudar as políticas públicas se revela pela contextualização das ações envolvidas proporcionando a identificação e junção das pilastras que serviram de base para construção do processo político, bem como pela possibilidade de se aferir elementos de criticidade das políticas em evidência e a correlação dos efeitos na sociedade, notadamente no que se refere à estruturação do eixo político-pedagógico (cf. TEODORO, 2003:31-32).

1.2.3. Da política educacional nos termos da Constituição Federal de 1988 e seus principais regramentos

Em termos de políticas públicas educacionais, o Brasil se rege pelo princípio da unicidade, adotando um regime de colaboração por meio do pacto federativo em que a União, por intermédio do Ministério da Educação (MEC), estabelece as diretrizes gerais que regem o sistema educacional como um todo, abrangendo todos os níveis da educação nacional, ao

passo em que Estados e municípios se amoldam às políticas traçadas conforme as peculiaridades de cada ente federativo¹¹.

Nesse sentido, far-se-á uma sintética análise da contextualização das políticas educacionais traçadas pela Constituição Federal de 1988 e das principais legislações, planos e parâmetros federais no âmbito da educação brasileira, dentre eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o ainda vigente Plano Nacional de Educação (PNE), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN) e os mais relevantes projetos político-pedagógico que regem a educação em geral a nível nacional¹².

Dessa maneira, não se pretende produzir uma reflexão exaustiva desses documentos e sim apenas tecer breves comentários sobre os mesmos como integrantes da normatização positiva inerente ao campo das políticas públicas de educação.

A Carta Política brasileira como instrumento escrito de aspecto formal (cf. BONAVIDDES, 2009:226), promulgada em 05 de outubro de 1988, que viria a receber o epíteto de **Constituição cidadã**, lançando mão das pilastras que regem o nosso estado democrático de direito e dos princípios que garantem a efetividade das normas constitucionais, com muita propriedade tratou de inserir o tema “educação” dentre o rol dos direitos e garantias fundamentais, especificamente como um direito social, consoante se vê: “Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 2008).

A norma legal sob comento se constitui em verdadeiro princípio fundamental para o sistema jurídico como um todo, qual seja o princípio da garantia do direito à educação, corroborando a tendência irresistível que conduz à valoração e eficácia deste princípio como norma-chave que se acha em direta relação com a autoridade que se encontra na base do sistema democrático e se configura como expressão imediata da vontade do corpo social (cf. BONAVIDES, 2009:275).

De igual modo a Constituição Federal de 1988 no Título VII, abriu Capítulo III e a Seção I para tratar especificamente do direito à educação, conforme se vê: “Art. 205. A

¹¹ Consoante a cátedra de Paulo Freire, esse modelo de governação pode ser um perigo para a o aprimoramento do Estado Democrático de Direito, em face da interferência econômica no processo, se afigurando a um coronelismo disfarçado, remanescente e renovado.

¹² A análise desses documentos se constitui em árdua tarefa em face da extensão do amplo material já produzido sobre eles, bem como a impossibilidade prática de levantar e examinar decretos e resoluções que complementam e regulamentam todo o arcabouço positivo sobre o tema.

educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2008).

Torna-se claro que o constituinte de 1988, baseado nos princípios constitucionais que garantem a efetividade do ordenamento jurídico e considerando que construção do processo democrático tem por base a inter-relação entre sociedade e Estado com a eclosão das políticas públicas, deixou claro que a educação é um direito de todos, sendo dever do Estado, por intermédio da implantação das políticas públicas, e da família como célula mãe da sociedade considerada em seu conjunto tendo por obrigação dar sua correlata colaboração neste processo.

Percebe-se, ainda, que o texto constitucional já deixa expresso quais os fins visados pelo Estado na construção do processo educacional, quando assevera que se busca o desenvolvimento da pessoa humana, considerada como sujeito de direitos e deveres dentro da sociedade, a sua respectiva preparação para o exercício dos direitos e deveres como ser social, bem como a qualificação deste indivíduo para o pleno exercício do trabalho e consequente inserção profissional no contexto social como fonte de desenvolvimento e crescimento da sociedade que integra.

Desta feita, o direito à educação explícita no instrumento constitucional se consagra como direito fundamental que integra a base da nossa democracia na criação e manutenção dos pressupostos elementares de uma vida na liberdade e na dignidade da pessoa humana (cf. BONAVIDES, 2009:560).

Partindo do princípio da hierarquia das leis que regem o nosso ordenamento jurídico e considerando que todo o ordenamento infraconstitucional deve se amoldar ao texto da Carta Magna de 1988, vê-se que os principais regramentos atinentes à educação foram plenamente recepcionados pela Constituição vigente, dentre eles a Lei nº 9.394/96, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais no ano de 1997 e a Lei nº 10.172/2001 que instituiu o Plano Nacional de Educação.

A Constituição de 1934 foi pioneira em defender a inserção de uma lei geral sobre a educação, entretanto foi somente por força da Constituição de 1946 que foi enviado à Câmara Federal o projeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada somente no ano de 1961 – Lei nº 4.024/61.

A atual LDB – Lei nº 9.394/96 começou a ser debatida após a Constituição de 1988, tendo passado por 08 (oito) anos de tramitação no Congresso e revelou-se numa “conquista dos profissionais da educação e de todos os segmentos mobilizados nesse processo: entidades e movimentos ligados à educação, e parlamentares eleitos no início da década de 1990” (VIANA; UNBEHAUM, 2004:84), tendo a partir de então se iniciado o processo de transformação histórica na definição das políticas educacionais.

Para tanto, dispõe a Lei nº 9.394/96 (LDB):

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspiradas nos princípios de liberdade e nas idéias de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996)

Vale registrar que, contemporaneamente, o processo educacional busca se amoldar ao crescente progresso científico e tecnológico e da transformação dos progressos de educação que tornam o conhecimento então existente rapidamente superado, sendo premente uma atualização constante, em face das novas exigências para a formação do cidadão, visto que a educação deve cumprir seu tríptico papel: econômico, científico, e cultural para consolidação do Estado democrático.

Andando de braços dados com a tramitação do então projeto de lei da nova LDB, no final de 1995, uma versão preliminar dos PCNs foi encaminhada para consulta e avaliação por parte dos professores, dos especialistas em educação, além de instituições governamentais e não-governamentais, de cuja consulta foram elaborados vários pareceres, com base nos quais o Ministério da Educação reelaborou a proposta e encaminhou uma nova versão ao Conselho Nacional de Educação para deliberação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental foram publicados em 1997, logo após a aprovação da nova LDB,

constituindo referência nacional para o ensino fundamental. Essas orientações, em consonância com a LDB, conferem maior flexibilidade ao trato dos componentes curriculares, configurando – como o próprio nome diz – apenas uma referência e, portanto, não se impondo como uma diretriz obrigatória. Mesmo assim, pretendem estabelecer uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do MEC, tais como as relativas aos projetos voltados para formação inicial e continuada de professores/as, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional (PCN, v.1, p.36). Na concepção do MEC, trata-se,

pois, de uma proposta de conteúdos que deve orientar a estrutura curricular de todo o sistema educacional do país (VIANA; UNBEHAUM, 2004:88-89).

A função primordial dos Parâmetros Curriculares Nacionais é embasar a elaboração ou a revisão curricular dos estados e municípios, contextualizando a matriz consoante a realidade social de cada um, devendo a proposta curricular de cada unidade escolar contar com a efetiva participação de toda a equipe pedagógica, a fim de garantir o diálogo entre as novas orientações e as práticas já existentes.

Por força do dispositivo constitucional inserto no artigo 241 da Carta Magna de 1988, combinado com a redação do artigo 9º da Lei nº 9.493/96 (LDB) coube à União em parceria com os estados e municípios a obrigatoriedade da elaboração de um Plano Nacional de Educação de longo prazo, tendo após demasiado processo histórico de tramitação, que inclusive consta da introdução do referido plano, sido finalmente aprovado e sancionado por meio da Lei nº 10.172/2001.

O histórico do ainda vigente PNE retrata

a instalação da República no Brasil e o surgimento das primeiras idéias de um plano que tratasse da educação para todo o território nacional aconteceram simultaneamente. À medida que o quadro social, político e econômico do início deste século se desenhava, a educação começava a se impor como condição fundamental para o desenvolvimento do País. Havia grande preocupação com a instrução, nos seus diversos níveis e modalidades. Nas duas primeiras décadas, as várias reformas educacionais, ajudaram no amadurecimento da percepção coletiva da educação como um problema nacional (BRASIL, 2001).

Seus objetivos centrais consistem em elevar o nível global de escolaridade da população, a melhoria na qualidade de ensino, a redução das desigualdades sociais e a democratização da gestão do ensino público.

Vale registrar que em data de 20 de dezembro de 2010 foi encaminhado pelo Poder Executivo Federal ao Congresso Nacional a proposição de projeto de lei para aprovação do novo Plano Nacional de Educação que recebeu o nº PL-8035/2010 que se encontra em tramitação naquela Casa Legislativa desde então, aguardando finalização do processo para votação final.

1.2.4. Projetos político-pedagógicos para a educação básica

Sendo a educação uma prática constitutiva e constituinte das relações sociais, é vista como processo de socialização da cultura e, nesse sentido, as políticas educacionais se caracterizam pelo grau de envolvimento e o comprometimento de diversos atores desse processo, notadamente os gestores e professores vinculados ao sistema educacional, cuja gestão possui natureza e características próprias.

Nesse contexto,

situam-se também as ações voltadas à organização da educação nacional, cujo norte político-pedagógico, no campo e na cidade, deve considerar a riqueza e a diversidade de experiências e as condições e especificidades com as quais se realizam processos formativos para professores e estudantes, considerando a garantia de parâmetros de qualidade e indicando alternativas e perspectivas pedagógicas centradas em uma sólida concepção de educação, escola, cultura e gestão educacional (DOURADO, 2007:925).

A trajetória histórica das políticas educacionais no Brasil, em especial os processos de organização e gestão da educação básica nacional, após a promulgação da Constituição de 1988 e ao longo dos últimos anos, especialmente da última década, vêm sendo marcadas por ações governamentais centradas num planejamento que visam uma continuidade das ações com vistas a um desenvolvimento generalizado do processo educacional.

Partindo-se dessa premissa, o governo federal tem pautado sua atuação na defesa de uma educação pública de qualidade, com vistas a um processo inclusivo de democratização do ensino.

Algumas ações mereceram particular destaque, como a instituição do Plano Nacional de Educação, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a implantação do programa de formação inicial e continuada dos professores por meio da Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, a ampliação do ensino fundamental para 09 anos, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a instituição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Plano de Ações Articuladas (PAR), dentre outros.

Far-se-á no contexto dessa dissertação uma análise superficial destes principais projetos político-pedagógicos implantados pelo governo federal que, em face do princípio da unicidade do sistema educacional em regime de colaboração nos termos da Carta Magna de 1988, se aplicam a todos os municípios brasileiros, consoante se vê a seguir.

a) *Do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica*

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em vigência desde janeiro de 2007, atende toda educação básica, da creche ao ensino médio e veio substituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

Segundo a apresentação do programa constante na *homepage* institucional do Ministério da Educação, (MEC/FUNDEB, ac. 2011),

a estratégia é distribuir os recursos pelo país, levando em consideração o desenvolvimento social e econômico das regiões – a complementação do dinheiro aplicado pela União é direcionada às regiões nas quais o investimento por aluno seja inferior ao valor mínimo fixado para cada ano. Ou seja, o Fundeb tem como principal objetivo promover a redistribuição dos recursos vinculados à educação.

Conforme o quantitativo numérico de alunos da educação básica informados no censo escolar do ano anterior, é que se faz a destinação dos investimentos, cujo acompanhamento específico em relação a correta e eficaz aplicação dos recursos do programa é feito por conselhos devidamente criados e capacitados especificamente para esse fim.

O FUNDEB ampliou significativamente sua extensão relação ao FUNDEF, visto que se estendeu a toda educação básica. Para tanto, a participação dos estados e municípios na composição do fundo foi aumentada de 15 para 20%, do montante de 25% da arrecadação de impostos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino, consoante disposto do Artigo 60, inciso II do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (BRASIL, 2008), com o intuito de viabilizar a democratização da participação dos estados e municípios na oferta de todas as etapas do ciclo da educação básica.

Segundo estatui o inciso XII do artigo acima citado, acrescentado pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006, no mínimo 60% dos recursos do FUNDEB devem ser destinados ao pagamento dos profissionais do magistério da educação básica que se encontrem em efetivo exercício da função.

Com isso, os principais objetivos do FUNDEB se constituem em promover uma distribuição proporcional e igualitária dos recursos da educação entre estados e municípios, na busca da redução das desigualdades, garantindo um mínimo de investimento que assegure qualidade do ensino, com vista a uma universalização do atendimento na educação básica,

bem como uma efetiva valorização dos profissionais da educação através da garantia de um piso salarial nacional para os trabalhadores (cf. FERNANDES, 2006:11).

b) *Do Plano de Desenvolvimento da Escola*

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi lançado oficialmente em 24 de abril de 2007, simultaneamente à promulgação do Decreto nº 6.094 e dispõe sobre a implementação pela União do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação em regime de colaboração com estados e municípios, por meio da implementação de programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, MEC/PDE, 2007).

Na *homepage* institucional do Ministério da Educação são apresentadas as 30 (trinta) ações integrantes do PDE forma individualizada, merecendo destaque as ações que incidem globalmente sobre a educação básica como FUNDEB, o *Piso do Magistério*, a *Formação Continuada dos Professores*, e programas como *Transporte Escolar*, *Luz para Todos*, *Saúde nas Escolas*, *Guias de tecnologias*, *Censo pela Internet*, *Mais educação*, *Coleção Educadores*, *Inclusão Digital*, dentre outros.

No contexto apresentado o PDE se insere efetivamente como sendo um compromisso de “Todos pela Educação” e se apresenta “como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais” (SAVIANI, 2007:1243) e contou com representantes e o patrocínio de várias entidades.

O PDE apresenta-se como eixo político-pedagógico baseado na concepção gerencial, enfatizando o desenvolvimento de ações para aperfeiçoar o trabalho, elevando o grau de conhecimento e o compromisso dos atores da escola com os resultados educacionais a serem atingidos.

c) *Do Programa Dinheiro Direto na Escola*

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) repassa recursos da cota federal do Salário-Educação diretamente às escolas públicas do ensino fundamental e às escolas de educação especial, qualificadas como entidades filantrópicas.

Para as escolas que já possuem os Conselhos Escolares devidamente formalizados e com registro perante o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), esses recursos são repassados diretamente a essas escolas podem ser aplicados na manutenção, conservação e pequenos reparos no prédio escolar; na aquisição de material didático-pedagógico e de consumo necessários ao funcionamento da escola, bem como na capacitação e aperfeiçoamento de profissional da educação.

Em face dessa autonomia que as escolas que possuem os respectivos conselhos gozam são eles designadas de Unidades Executoras (UEX) já que exercem o poder deliberativo de como aplicar os recursos sem interferência da instância governamental local. Doutro modo, as unidades escolares que por ventura não possuam os conselhos regularmente formalizados recebem suas respectivas cotas-parte conforme determinação do governo local que aloca os recursos sob o crivo da proporcionalidade.

Nesse cenário, o PDDE vai ocupando papel estratégico nas escolas e sendo alvo de crítica por parte de vários segmentos e no que se refere à descentralização dos recursos para a escola, pois,

a análise do PDDE demonstra que sua implementação tem resultado no desrespeito ao pacto federativo, na medida em que o Programa atropela os sistemas de ensino ao redefinir novos formatos de gestão para as escolas públicas, por meio do “estabelecimento de relações diretas entre as escolas beneficiadas e o FNDE, sem a intervenção de instâncias governamentais locais na definição e execução dos gastos (DOURADO, 2007:934).

O referido programa, à exceção das críticas que recebe por parte dos estudiosos das ações governamentais no que se refere ao financiamento das políticas educacionais, possibilita às unidades escolares a gestão de pequenos recursos, por meio das suas respectivas Unidades Executoras, e buscam contribuir para a democratização dos processos de deliberação coletiva e autonomia à gestão financeira da escola.

d) *Formação inicial e continuada dos professores*

Em termos gerais uma profissão se qualifica por tudo que efetivamente for dispendido em seu favor nos mais diversos segmentos que a integram, se constituindo, desta forma, numa prática social envolvendo a relação entre educação e trabalho.

Para o exercício da profissão de docente, necessário se faz que o indivíduo tenha adquirido as competências necessárias por meio de um processo de formação inicial completa em estabelecimentos regulares, credenciando-o a ingressar nas redes de educação escolar dos sistemas de ensino.

Entretanto, considerando o meio em que se inserem, os educadores ao longo da sua vida profissional vão adquirindo novos conhecimentos e incorporando esse novo e constante fardo de cognição à práxis educativa, passando, desta forma, a integrar os saberes adquiridos quando da sua formação inicial, cujos reflexos se percebem no campo prático institucional e também social.

Com vistas à consolidação de uma política voltada ao desenvolvimento dos padrões de qualidade para a formação continuada dos profissionais da educação que atuam no ensino fundamental e na educação infantil, o Ministério da Educação implantou a

rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, por intermédio da qual estará fomentando, junto às instituições de ensino superior, a consolidação de Centros de Formação Continuada de Professores. Esses Centros estarão produzindo: (1) materiais didáticos (livros, *softwares*, vídeos); (2) módulos, cursos, programas de formação, bem como materiais necessários à sua execução; (3) tecnologias de gestão de unidades e de redes de ensino (*softwares* e instrumentos de avaliação) destinados ao atendimento de demandas dos sistemas de ensino (FERNANDES, 2006:8).

Nessa linha de raciocínio, percebe-se que o processo de formação inicial e continuada dos educadores congrega uma unidade dual capaz de manter os profissionais inseridos no meio social, em especial da escola que integra, ofertando condições de crescimento e valorização do seu mister, pautado no compromisso individual de cada um com a qualidade da educação e os resultados a serem atingidos ao final de cada ciclo educativo.

Deve-se, ainda, levar em consideração que com a crescente e constante produção de novos saberes científicos, “não se pode esquecer a importância da atualização permanente, de forma a democratizar o acesso de todos os profissionais aos progressos do seu campo de trabalho” (FERNANDES, 2006:7), cuja política pública consolida o compromisso com a socialização do saber.

e) *A ampliação do ensino fundamental*

O Ministério da Educação ao instituir a ampliação do ensino fundamental para nove anos se pautou no fundamento pedagógico de que era necessária uma mudança na estrutura escolar e na organização do processo educativo de acordo com as fases de formação e desenvolvimento do educando.

A finalidade primordial dessa ampliação se constituiu em autorizar que todas as crianças de seis anos fossem matriculadas na escola e tivessem acesso a um projeto pedagógico específico para a educação fundamental adequado à realidade de faixa etária dos neófitos educandos.

A implementação dessa política adveio da determinação inserta na Lei nº 10.172/2001 que previa a implantação progressiva do ensino de nove anos, passando a incluir, destarte, as crianças de seis anos com vistas ao atendimento integral em todos os aspectos.

Após vários encontros regionais com o objetivo suscitar, junto a dirigentes, técnicos e professores de estados e municípios, uma discussão acerca da ampliação do ensino fundamental, com base na experiência advindas do intercâmbio bem-sucedido dessa ampliação, bem como depois de terem sido obedecidos os trâmites legais perante o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Ensino Básico, em Julho de 2004 o Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Básica (SEB), lançou o documento intitulado *Ensino Fundamental de 09 anos: orientações gerais* que se reveste de caráter metodológico de articulação sistemática no processo ensino-aprendizagem e na valorização dos conhecimentos do educando.

Desse modo, a partir de então todas as crianças que contam com seis anos de idade devem ter recebido a preparação inicial por meio da alfabetização na educação infantil e serem regularmente matriculadas no 1º ano do ensino fundamental nos termos da atual legislação.

f) Do Programa Nacional de Alimentação Escolar

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) garante, por meio da transferência de recursos financeiros, a alimentação escolar dos alunos de toda a educação básica matriculados em escolas públicas e filantrópicas, sendo executado de forma descentralizada, onde os governos estaduais e municipais tornam-se responsáveis pela

execução do programa, que é financiado com recursos do Tesouro Nacional e com parcela de recursos da cota federal do salário-educação.

O objetivo do programa é atender as necessidades nutricionais dos alunos durante sua permanência na escola, contribuindo para o crescimento, o desenvolvimento, a aprendizagem e o próprio rendimento escolar dos educandos, além de fomentar o ensino de hábitos alimentares condizentes com a dignidade humana.

Em conformidade com o estatuído no artigo 208 da Carta Política de 1988 cumpre dizer que o PNAE tem caráter suplementar, quando assevera que o dever do Estado com a educação é efetivado quando da garantia de atendimento em creche e pré-escola às crianças a partir de zero ano de idade, bem como determina o atendimento ao educando no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 2008).

Conforme a apresentação do programa constante na *homepage* institucional do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, (MEC/FNDE, ac. 2011),

a partir de 2010, o valor repassado pela União a estados e municípios foi reajustado para R\$ 0,30 por dia para cada aluno matriculado em turmas de pré-escola, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos. As creches e as escolas indígenas e quilombolas passam a receber R\$ 0,60. Por fim, as escolas que oferecem ensino integral por meio do programa Mais Educação terão R\$ 0,90 por dia.

Conforme a sistemática adotada, o programa é operacionalizado por meio do repasse pela União diretamente a estados e municípios, e tem como parâmetro referencial os dados do censo escolar realizado no ano imediatamente anterior ao do atendimento. Além de ser acompanhada pelo próprio FNDE, a fiscalização do programa compete à sociedade em geral, aos Conselhos de Alimentação Escolar, ao Tribunal de Contas da União e ao Ministério Público.

g) Do Programa Nacional do Livro Didático

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino no Brasil e tem objetivo descentralizador de apoio às escolas, atendendo prioristicamente aos alunos do ensino fundamental e da alfabetização infantil.

Desde o ano de 2001 o PNLD ampliou sua área de atuação e passou a atender os alunos portadores de deficiência visual que se encontram nas salas de aula do ensino regular das escolas públicas com livros didáticos em *braille* e com a edição da Resolução nº 40, de 24 de agosto de 2004, foi estendido o atendimento também aos estudantes portadores de necessidades especiais das escolas de educação especial públicas.

A execução do PNLD ocorre de maneira alternada, onde a cada triênio o FNDE adquire e distribui livros para todos os alunos de um determinado segmento, ou seja, para os anos iniciais do ensino fundamental, os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, cujos livros devem ser devolvidos, ao final da etapa de ensino, para utilização por outros alunos nos anos subsequentes.

Conforme a apresentação do programa constante na *homepage* institucional do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, (MEC/FNDE, ac. 2011),

para participar do Programa, as escolas federais e as redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal devem firmar um termo de adesão específico, disponibilizado no sítio do FNDE. O termo de adesão deve ser encaminhado uma única vez, ficando a partir de então os beneficiários que não desejarem mais receber os livros didáticos obrigados a solicitar a suspensão das remessas de material ou a sua exclusão do programa. Com a suspensão, a entidade poderá optar pelo cancelamento do envio de livros para determinado segmento de alunos (1º e 2º anos do ensino fundamental, 3º ao 5º ano do ensino fundamental, 6º ao 9º ano do ensino fundamental ou 1ª a 3ª séries do ensino médio). Com a exclusão, é cancelado o envio para todos os alunos da rede ou instituto. Qualquer alteração na situação da entidade (adesão, suspensão ou exclusão) deverá ser realizada até o último dia de maio do ano anterior àquele em que se deseja atendimento.

O programa respeita a autonomia da escola através de uma escolha democrática dos livros que deseja utilizar, dentre os que integram o Guia do PNLD, considerando o planejamento pedagógico de cada unidade escolar.

h) Do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo MEC em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino, a partir de estudos elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos, tomando como parâmetros o rendimento dos alunos nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática e as taxas de promoção, repetência e evasão escolar, numa escala que vai de zero a dez.

O índice é medido a cada dois anos e foram estabelecidas metas progressivas de melhoria dos índices municipais e estaduais, cuja previsão é atingir até o ano de 2022 a média 6,0 que foi o índice alcançado pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que estão entre o que têm o maior desenvolvimento educacional mundial, numa busca de obter efetivos resultados das metas a serem atingidas em prol de uma educação pública de qualidade (cf. SAVIANI, 2007:1234).

Conforme a apresentação do programa constante na *homepage* institucional do Ministério da Educação, (MEC, ac. 2011),

a média nacional do Ideb em 2005 foi 3,8 nos primeiros anos do ensino fundamental. Em 2007, essa nota subiu para 4,2, ultrapassando as projeções, que indicavam um crescimento para 3,9 nesse período. O indicador já alcançou a meta para 2009. Se o ritmo for mantido, o Brasil chegará a uma média superior a 6,0 em 2022. É o mesmo que dizer que teremos uma educação compatível com países de primeiro mundo antes do previsto.

Com base na análise feita a partir dos dados obtidos pelo IDEB, o MEC passou a disponibilizar apoio técnico e financeiro aos municípios com índices abaixo das projeções, cujo suporte passou a se efetivar após a adesão de 100% dos municípios brasileiros ao Compromisso Todos pela Educação e da elaboração do Plano de Ações Articuladas, com o fito de atingirem as metas estabelecidas.

i) Do Plano de Ações Articuladas

O Plano de Ações Articuladas (PAR) se constitui num planejamento da política educacional em várias dimensões realizado por estados e municípios, cuja elaboração conta com a participação de gestores, de professores e da comunidade local sob a coordenação da secretaria municipal de educação.

Como forma de contribuir na elaboração dos respectivos planos de cada ente federado, o MEC disponibiliza um roteiro de ações que recebem uma pontuação de um a quatro que indicam, em escala decrescente, as maiores e menores prioridades, além de tabelas com os dados demográficos e do censo escolar de cada ente e informações sobre como preencher os dados.

Segundo as notícias veiculadas no portal do MEC na internet, a maior parte dos municípios com PAR já devidamente elaborado e analisado tem interesse na construção de

creches para o atendimento da educação infantil que padece nesse ponto e na melhoria da infraestrutura das escolas urbanas e rurais com vistas ao atendimento da demanda de alunos, corroborado pela necessidade de adequação a uma educação inclusiva em todos os segmentos, ações estas que dependem de assistência técnica da União, mas, principalmente, da assistência financeira aos respectivos entes.

Para efetivação da elaboração e implementação do PAR, o MEC realizou parcerias com várias universidades públicas para auxiliarem os municípios na diagnosticção e elaboração dos planos, além de ter contratado uma equipe de consultores para dar apoio e assistência técnica aos municípios considerados prioritários, ou seja, aqueles com as mais baixas taxas de IDEB.

Conforme a apresentação do programa constante na *homepage* institucional do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, (MEC/FNDE, ac. 2011),

a dinâmica do PAR tem três etapas: o diagnóstico da realidade da educação e a elaboração do plano são as primeiras etapas e estão na esfera do município/estado. A terceira etapa é a análise técnica, feita pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e pelo FNDE. Depois da análise técnica, o município assina um termo de cooperação com o MEC, do qual constam os programas aprovados e classificados segundo a prioridade municipal. O termo de cooperação detalha a participação do MEC – que pode ser com assistência técnica por um período ou pelos quatro anos do PAR e assistência financeira.

Vale registrar que nas hipóteses de previsão no PAR da possibilidade de assistência financeira por meio da transferência de recursos, necessário que se faz que o município assine um convênio, que é devidamente analisado para aprovação a cada ano conforme as especificidades do ente constantes no PAR.

1.2.5. Dimensão federativa do município e descentralização do ensino pós Constituição de 1988

A atual Carta Magna brasileira ampliou a autonomia dos municípios, promovendo-os à condição de entes federativos nos exatos termos do artigo 18, consoante se extrai da sua leitura: “Art. 18. A organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição”. (BRASIL, 2008).

O tratamento dispensado ao tema autonomia municipal pela atual Constituição, considerando todo o período da longa história pátria em termos constitucionais, sem sombra de dúvidas de configura como um dos mais relevantes avanços de proteção e abrangência já recebidos por esse instituto. Realmente, o tratamento diferenciado que resultou nas significativas mudanças no contexto político-administrativo do país deu uma maior abrangência ao

raio de autonomia municipal no quadro da organização política do País, dando-lhe um alcance e profundidade que o faz indissociável da essência do próprio sistema federativo, cujo exame, análise e interpretação já se não pode levar a cabo com indiferença à consideração da natureza e, sobretudo, da dimensão trilateral do novo modelo de federação introduzido no País por obra da Carta Constitucional de 5 de outubro de 1988 (BONAVIDES, 2009:344).

Ao conceder uma natureza federativa ao município, integrando-o ao sistema nacional concorrente da política do ordenamento, a Constituição confere àquele ente, nas palavras de Bonavides (2009:351), um poder pré-estatal com garantias institucionais criadas constitucionalmente pelo sistema federativo vigente.

No que se refere à educação, a Constituição estabelece no artigo 211 que a União, os estados, o distrito federal e os municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino, deixando claro no § 2º do mesmo artigo que a atuação dos municípios se dará prioritariamente no ensino infantil e fundamental, cuja cátedra foi de certa forma repetida no artigo 11 da LDB.

Com efeito, a Carta Política deixa categoricamente expressa a autonomia do município quando reza no artigo 23 que é competência comum da União, estados e municípios proporcionar os meios de acesso à educação. Já em relação à autonomia financeira conferida ao município no que se refere às ações educacionais, o artigo 30 institui que compete ao referido ente manter os programas de educação infantil e de ensino fundamental mediante a cooperação técnica e financeira da União e do Estado.

Vale registrar que com a implantação do FUNDEF posteriormente substituído pelo atual FUNDEB, várias foram as significativas mudanças trazidas para o ensino brasileiro e sua consequente descentralização, visto que criou-se uma subvinculação no orçamento da educação, destinado ao ensino fundamental e traz como corolário a possibilidade de o município ganhar ou perder parte do seu próprio orçamento conforme a situação peculiar do ente. Nesse contexto,

a municipalização do ensino básico é uma forma de descentralização e um passo importante para a construção da sociedade democrática. A descentralização é parte das políticas públicas do estado e dos municípios na educação. A municipalização do ensino consiste na transferência de responsabilidade do governo estadual para os municípios. A municipalização pressupõe que os administradores de espírito aberto e democrático, dentro do contexto normal, procurem solução para suas necessidades dentro do próprio município. Na municipalização deve-se pesar as condições favoráveis para uma gestão democrática (SILVA, *apud* CORRÊA, 2009:55).

Dessa forma, infere-se que a descentralização da educação se configura como mecanismo de ajustar os sistemas educacionais às responsabilidades prioritárias com os níveis de ensino, tendo a Constituição Federal de 1988 primado pela instituição de um sistema nacional de comunhão política do ordenamento (cf. BONAVIDES, 2009:352), cuja autonomia do município se insere prioritariamente na promoção no ensino infantil e fundamental com vistas a uma efetiva gestão democrática de um ensino público de qualidade.

1.3 Cumplicidade epistêmica

Da leitura dos títulos que antecedem a este, claramente se percebe que as categorias **política** e **educação** foram tratadas cada uma em seu momento próprio, às quais receberam seus conceitos e definições próprias dentro da contextualização peculiar de cada tema.

Contudo, no decorrer desta pesquisa facilmente se percebe que não há uma dicotomia entre os vocábulos e sim uma verdadeira cumplicidade epistêmica que se revela na particularidade que cada um possui concomitantemente em relação ao outro, sem, contudo, negar-lhe existência ou contrapô-lo do ponto de vista da ambiguidade.

Assim, a expressão **educação política**

como antítese ao comportamento proselitista do autoritarismo aponta para a inseparabilidade e a busca permanente de compreensão das especificidades, que de cada um decorre, e da não redutibilidade semântica de um ato em relação ao outro, mas sim da proximidade, da cumplicidade e influência recíprocas. Significa que a politicidade do ato educativo é concomitante à educabilidade do ato político (SOUSA, 2007:178).

Nesse raciocínio, como a politicidade do ato educacional ao mesmo tempo é a educabilidade do ato político, o que implica dizer que não há neutralidade na educação (cf. FREIRE, 2010:42) e sim uma verdadeira reciprocidade, visto que como práticas distintas, a educação é sempre um ato político ao passo que a atividade política educa, contudo, se “se

trata de práticas distintas, isso não significa que sejam independentes, dotadas de autonomia absoluta. Ao contrário, elas são inseparáveis e mantêm íntima relação” (SAVIANI, *apud* SOUSA, 2007:179).

Essa cumplicidade epistêmica há muito é defendida entre os estudiosos do tema, sendo, inclusive, objeto de análise filosófica, como na obra *A República* de Platão (KOHAN, 2003:58), onde este defende que a educação é um bem público essencial, devido ao seu caráter eminentemente político, devendo, portanto, ela ser assegurada e organizada pelo Estado. Deveras, para o filósofo grego a educação é política, não somente porque se integre às ações do Estado, mas, notadamente pelo fato de que a educação é propedêutica do Estado, não resistindo

à tentação de apropriar-se da novidade dos novos, é tentação de fazer da educação uma tarefa eminentemente política e da política o sentido final de uma educação [...] Educação para a politizar os novos, para fazê-los participantes de uma *pólis* que se define, previamente para eles. As relações entre política e educação são carnaís: educa-se a serviço de uma política a um só tempo em que a ação política persegue, ela mesma, fins educativos. (KOHAN, 2003:58-59).

Sendo a educação uma questão de Estado inserta no contexto das políticas sociais que regem as ações estatais, todo o seu pensar, assim como todo projeto educacional, deve estar inserido num contexto sociopolítico. E como não há educação sem política educativa,

a compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação ao seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação (FREIRE, 2001:43).

É por isso que a educação tornou-se um tema central nos debates políticos, em face da união indicotomizável com a política e será tão mais plena quanto mais sua construção e formação esteja sendo um “*acto político*, no sentido forte do termo” (CHARLOT, BEILLEROT, *apud* TEODORO, 2003:30).

Neste sentido, toda pedagogia é também política, e essa cumplicidade advém da relação dialética que o constitui como “ato unitário (político-pedagógico/pedagógico-político)”, sendo premente “considerar a existência de uma relação interna, isto é, toda prática educativa, enquanto tal, possui uma dimensão política assim como toda prática política possui, em si mesma, uma dimensão educativa” (SAVIANI, *apud* SOUSA, 2007:180), devendo ambas, educação e política, serem entendidas como manifestações da prática social.

Essas manifestações refletem na consolidação da democracia, pois as políticas públicas e todos os projetos de melhorias sociais exigem uma base pedagógica democrática, transparente e participativa, considerando que

todo o desenvolvimento do pensamento político ocidental, desde os tempos dos gregos antigos, foi pautado pela articulação de um ideal de educação (*paideia*) com o projeto de conceber qual seria a melhor forma de constituição do Estado. A pedagogia política de pensadores liberais como Locke, Rousseau e Kant consolidou as bases normativas do moderno Estado democrático de direito. (OLIVEIRA, 2008:28).

Diante dessas considerações, infere-se que a relevância da educação política encontra-se precipuamente na sua função de **socialização do conhecimento** que em sua concretude cumpre a sua função política cuja unicidade pressupõe que “toda prática educativa contém inevitavelmente uma dimensão política. Toda prática política também contém, por sua vez, inevitavelmente, uma dimensão educativa” (SAVIANI, *apud* SOUSA, 2007:181).

Sendo, desta forma, um processo histórico de formação, capacitação e transformação, contribuindo para a socialização de conhecimentos, bem como de integralização da consciência da sociedade, a educação é um ato político, cujo eixo central torna inseparáveis as ações educacionais e as ações políticas em face da proximidade e das relações de influências recíprocas que uma exerce sobre a outra, caracterizando, assim, uma estreita cumplicidade epistêmica entre ambas conforme acima demonstrado.

2. POLÍTICA PÚBLICA E EDUCAÇÃO EM PRINCESA ISABEL

Este tópico adentra na contextualização do binômio política-educação em Princesa Isabel, onde se discorre sobre o sistema municipal de ensino, adentrando especificamente nas competências da Secretaria Municipal de Educação, seu corpo estrutural, além de discorrer sobre o papel desempenhado pelos Conselhos que lidam com a educação. É feita uma abordagem sistemática sobre relevância do Plano Municipal de Educação, ainda inexistente no regramento positivo do município, bem como do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos profissionais da educação.

Para tanto, iniciou-se a pesquisa com base na análise dos documentos existentes tanto na Secretaria Municipal de Educação e Cultura, como no acervo de leis encontrado na Câmara Municipal de Vereadores do município de Princesa Isabel, além de vasta pesquisa na rede mundial de computadores, em específico no sítio do Ministério da Educação e do Planalto Central. Cumpre registrar que neste tipo de pesquisa

os documentos aportam informação diretamente: os dados estão lá, resta fazer sua triagem, criticá-los, isto é, julgar sua qualidade em função das necessidades da pesquisa, codificá-los ou categorizá-los... Onde, nesse caso, tratar o limite entre a coleta e a análise? Pois atribuir um código, associar a uma categoria, já é analisar, ou até interpretar. Para simplificar, pode-se concluir que a coleta da informação resume-se em reunir os documentos, em descrever ou transcrever eventualmente seu conteúdo e talvez em efetuar uma primeira ordenação das informações para selecionar aquelas que parecem pertinentes. (LAVILLE, DIONNE, 1999: 167-168).

Foram analisados os vários documentos legais relativos à política educacional brasileira e ao Sistema Municipal de Educação de Princesa Isabel, sendo esta uma técnica que contribuiu de sobremaneira para a análise da implementação das políticas públicas educativas em Princesa Isabel..

Em seguida buscou-se detalhar os Projetos Político-Pedagógicos especificamente implantados e trabalhados pela Secretaria de Educação no período do recorte temporal deste trabalho (2000-2008), dando ênfase à previsão legal, objetivos e relevância que detém frente à educação municipal.

Finalizando, faz-se a leitura dos instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa, consistente nos questionários aplicados a amostra probabilista dos professores selecionados, bem como nas entrevistas realizadas com os gestores que se sucederam no período pesquisado, cujo objetivo foi de identificar a existência de uma tensão dialética entre estes opostos e quais as causas e consequências daí advindas.

2.1. Gestão democrática na educação

A Constituição Federal de 1988 no artigo 205, como já tratado, para efetiva implementação do processo democrático na construção das políticas públicas, garante a educação como um direito de todos e dever do Estado e define os princípios que regem o ensino educacional no artigo 206, dentre eles a “gestão democrática do ensino público”, conforme previsto o inciso VI do referido artigo (BRASIL, 2008).

Para assegurar essa gestão democrática, o texto constitucional expressamente impõe obediência por parte de todos os entes públicos aos princípios que pautam a Administração Pública, que se encontram insertos do artigo 37 da Carta Magna de 1988, quais sejam: *legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência*. Além destes, outros princípios estruturantes se constituem como verdadeiras diretrizes de regramento da atividade administrativa, como a supremacia do interesse público, a presunção de legalidade e veracidade dos atos administrativos, a continuidade do serviço público, dentre outros (cf. BUCCI, 2006:157).

A gestão democrática constitui-se um dos princípios da educação. Ela pode ser considerada como um meio pelo qual todos os segmentos que compõem o processo educativo participam da definição dos rumos da educação, num processo contínuo de avaliação de suas ações, envolvendo permanente diálogo para germinar novas decisões.

Visto como princípio educacional está presente na LDB que destaca em seu artigo 3º, inciso VIII “gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino”. Nesse sentido, a gestão democrática participativa é fundamental para o estabelecimento de novas relações na organização escolar, notadamente no que diz respeito à efetividade do ensino.

A existência de instâncias de reflexão e de decisão entre gestores, educadores, funcionários, educandos, pais de alunos e comunidade organizada, implementa o empedramento dos mais diversos segmentos da comunidade escolar, a aprendizagem do compromisso com o social, do respeito ao regramento existente, da solução coletiva dos problemas surgidos, do respeito mútuo, enfim, do papel sociopolítico da escola.

A gestão democrática também é tratada pela LDB sob o ângulo da formação, quando estatui que os profissionais da educação devam possuir formação e experiência docente como

condição de possibilidade para a gestão em estabelecimentos escolares. No PNE a gestão democrática se torna clara quando trata da gestão de recursos, especificamente quanto à eficiência da sua aplicabilidade aliada a transparência como forma de garantir os princípios administrativos.

Oportuno lembrar que para uma gestão ser considerada eficiente, em face do princípio da unicidade do sistema educacional, nos termos da Carta Magna de 1988, há que se promover o aprimoramento contínuo do regime de colaboração. “A gestão democrática da educação é, ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência” (CURY, *apud* CORRÊA, 2009:62), voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública através de um processo dialético entre os atores dessa relação.

Partindo dessa premissa, infere-se que a gestão democrática pode ser construída com base nas políticas públicas por meio da adoção de ações formadas em conjunto por gestores e educadores, bem como devem ser consideradas as práticas específicas das instituições escolares advindas das inter-relações entre todos os envolvidos nas atividades educativas, ou seja, entre professores, alunos, pais e comunidade.

Frise-se que todos os princípios e valores que contornam uma gestão democrática educacional devem ser coesos com as particularidades do processo educacional e, além disso, devem viabilizar os fins desse processo, priorizando o sentido público da educação, fomentando o acesso a uma educação de qualidade para todos e ofertando condições de garantia de permanência e sucesso dos discentes como objeto mediato da educação (cf., CORRÊA, 2009:63).

Nesse contexto, a construção de uma gestão democrática da educação municipal se pauta no compartilhamento de ações e responsabilidades entre gestores, comunidade escolar e a comunidade externa, devendo os gestores implementar suas ações de poder e decisão com vistas à promoção de um ambiente favorável à execução das atividades educacionais, para que a comunidade escolar efetivamente se envolva neste processo e atenda aos anseios da sociedade.

Numa sociedade democrática o papel da política educacional deve ser o de estímulo à emancipação das consciências individuais, com vistas a unificação entre teoria e prática, para construção da coletiva da autonomia, ou seja, uma constante busca da construção do

pensamento democrático no indivíduo, para que este busque a democratização da sociedade em seu sentido amplo, econômico, político e social.

Para construção do regime democrático, em especial de uma gestão democrática educacional, torna-se premente a presença de

processos e instrumentalizadores democráticos, ou seja, através da participação popular, de regras claras, de transparência nas ações do governo instituindo-se um poder invisível. Só a consciência democrática com o advento da democratização do poder, quando os sujeitos históricos possam determinar as condições, possam decidir, tornarem-se participativos, democratas (LIMA, 2004:37).

No município de Princesa Isabel, as formas de gestão democrática podem ser verificadas com a criação e implementação do Sistema Municipal de Ensino, que criou o Conselho Municipal de Educação, desempenhando seu papel consultivo, deliberativo e fiscalizador, juntamente com o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação e o Conselho de Alimentação Escolar, que contam com participação de membros da sociedade civil e comunidade escolar.

2.2. Sistema Municipal de Educação

O Sistema Municipal de Ensino (SME) foi criado e implementado em Princesa Isabel de ano de 2002, pela Lei Municipal nº 866/02, definindo-o como conjunto coerente e operante, constituído por elementos necessários à sua unidade e identidade própria, respeitadas a sua realidade, diversidade e pluralidade, permitindo a elaboração do projeto político-pedagógico do município com foco na aprendizagem do educando, na emancipação das escolas e na autonomia da educação municipal.

Segundo o artigo 11 da citada lei, o SME abrange as instituições do ensino municipal, bem como as mantidas pela iniciativa privada, os órgãos colegiados e administrativos da educação municipal, além dos instrumentos metodológicos e elementos normativos necessários ao funcionamento e desenvolvimento do ensino. Conforme a redação do artigo 12 da mesma lei, o sistema compreende a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, o Conselho Municipal de Educação, o Plano Municipal de Educação, as normas complementares e as instituições em ensino infantil, fundamental e médio.

Em consonância com o regime de colaboração adotado pelo pacto federativo, o SME determina que o ensino ministrado nas escolas deve observar vários princípios, dentre eles: idênticas condições de acesso e permanência no ambiente escolar; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; valorização dos profissionais da educação escolar; gestão democrática do ensino público; garantia de padrão de qualidade; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.¹³

A instituição do SME em Princesa Isabel se mostra como instrumento normativo dotado de todo o arcabouço legal que embasa as políticas educativas locais e tem como norte a implementação democrática do projeto político-pedagógico, com ênfase na descentralização do ensino municipal, nos termos propostos na Constituição Federal de 1988, na LDB e no PNE. Constitui-se, assim, como o mais importante documento/regramento que traça as linhas gerais da política pública para a educação municipal, chamando para si a responsabilidade na construção das pilastras legais, procedimentais e principiológicas que dão base ao processo educativo.

2.2.1. A Secretaria Municipal de Educação

Nos termos do artigo 1º da Lei Municipal nº 446, de 20 de novembro de 1979, foi criado o órgão responsável pela educação municipal, denominado de *Departamento de Educação do Município*.

Por sua vez a Lei Municipal nº 650, de 25 de março de 1993, modificou a denominação do órgão responsável pela educação, que passou a se chamar *Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Turismo*, consoante se extrai da redação do artigo 12 da referida lei.

Com a edição da Lei Municipal nº 672/94, que reorganizou a estrutura administrativa do município essa denominação foi alterada para *Secretaria de Educação Cultura e Desportos*, conforme redação do inciso VI do artigo 6º da citada lei. De igual modo, foi mantida a redação original quando da edição Lei Municipal nº 701/97 que modificou em partes a então estrutura administrativa. Por sua vez, com a criação do SME pela Lei Municipal nº 866/02, a redação sofreu alteração passando o órgão a se chamar *Secretaria Municipal de Educação e Desporto*, conforme reza o inciso V do artigo 3º desta lei. Finalmente, com a edição da Lei

¹³ Os princípios estão previsto no artigo 7º da Lei Municipal nº 866/02, não cabendo neste trabalho sua discussão e aprofundamento, optando-se apenas por enumerar os mais relevantes para registro científico de sua existência.

Municipal nº 912/05, que novamente reorganizou a estrutura administrativa do município, segundo o inciso IV do artigo 9º, o órgão educativo passou a ser denominado *Secretaria Municipal de Educação e Cultura* (SECEDU)¹⁴, cuja nomenclatura mantém-se até os dias atuais.

Conforme a redação do artigo 15 da Lei Municipal nº 912/05 a divisão da sede e a estrutura organizacional básica da SECEDU compreende as seguintes unidades administrativas:

- a) Administração Central, onde se localiza o gabinete da secretária de educação e seus auxiliares;
- b) Departamento Administrativo, onde são realizadas as atividades de processamento de dados e estatística, catalogação de documentos, distribuição de material e merenda escolar, controle e manutenção do setor pessoal e financeiro;
- c) Departamento de prédios escolares e culturais, onde são traçadas as metas para manutenção, ampliação e construção das unidades escolares;
- d) Diretoria de educação, onde são realizadas as ações de acompanhamento dos vários níveis da educação básica e da alfabetização de jovens e adultos pelo departamento de ensino, bem como são planejadas as atividades e projetos educacionais por uma equipe especializada que compõe o departamento técnico-pedagógico;
- e) Diretoria de administração escolar, composta pelos departamentos das direções de todas as unidades escolares, englobando todos os níveis da educação básica;
- f) Diretoria de cultura, cujo setor é responsável pela preservação do patrimônio histórico, cultural e paisagístico do município, bem como pela gerência da biblioteca municipal e do Telecentro Comunitário.

Cumprir registrar que a SECEDU conta ainda com uma seção de transporte escolar, onde são realizadas supervisões e vistorias periódicas da frota, bem como é feito o controle das rotas dos veículos da própria secretaria, bem como dos que são locados para esse fim.

Consoante dados do Educacenso¹⁵ realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), a rede municipal de ensino é composta de 35 unidades escolares. Deste

¹⁴ Deste ponto da redação por diante será usada a sigla SECEDU para identificar a Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de Princesa Isabel/PB.

¹⁵ Conforme se vê do portal do INEP no endereço eletrônico <http://sitio.educacenso.inep.gov.br>, o Censo Escolar (Educacenso) é uma pesquisa anual realizada pelo Inep, autarquia vinculada ao Ministério da Educação, contando com a colaboração das Secretarias Municipais de Educação que tem por objetivo fazer um amplo levantamento sobre as escolas de educação básica no país, onde são coletadas informações sobre as escolas, os alunos, os docentes e as espécies de turmas, cujo objetivo é subsidiar a elaboração de análises, diagnósticos, planejamento do sistema educacional do país e a definição e monitoramento das políticas públicas que promovam um ensino de qualidade para todos os brasileiros. Com essas informações, o MEC gerencia programas como o Fundeb, a Alimentação Escolar, a distribuição de Livros Didáticos, o Dinheiro Direto na Escola, a Mais Educação, o PDE, entre outros.

total, 07 são creches das quais 02 encontram-se paralisadas em face da construção de um prédio próprio com capacidade para recebe um número maior de alunos, estando em atividade 03 unidades na sede do município e 02 na zona rural. Das 28 unidades de ensino fundamental 03 funcionam na sede do município e 25 na zona rural, das quais 07 encontram-se com suas atividades paralisadas por falta de alunos ou por nucleamento territorial conforme política da SECEDU.

O presente trabalho possui um recorte temporal entre os anos 2000 a 2008 e nesse período os gestores listados na tabela abaixo ocuparam o cargo de Secretário Municipal de Educação e Cultura¹⁶.

Tabela 1 – Relação dos Secretários Municipais de Educação e Cultura

Período	Nome do Secretário(a)
Janeiro de 2000 a dezembro de 2000	Arlene Lopes de Siqueira
Janeiro de 2001 a fevereiro de 2007	Soraya Lima de Campos Barros
Março de 2007 a abril de 2007	Maria do Socorro de Sousa da Silva
Maior de 2007 a julho de 2007	Sérgia Duarte Paes Leme
Agosto de 2007 a Dezembro de 2008	Clodoaldo José de Lima ¹⁷

Fonte: SECEDU

O papel desempenhado pelo secretário municipal de educação deve ser pautado na constante busca de medidas que vinguem com a realização de ações decorrentes de decisões colegiadas, ainda que contando com a apatia da população, estabelecendo diretrizes políticas que favoreçam mudanças de pensamento e consciência nos educandos e lhes permita autonomia e emancipação.

Nas palavras de Corrêa (2009:65), para efetivação de uma gestão democrática, necessário se faz que o gestor possua qualificações pessoais validadas por componentes **políticos, morais, éticos**. Torna-se premente saber o porquê e o como, para que se chegue a

¹⁶ Vale registrar que o atual prefeito do município de Princesa Isabel/PB é o Senhor Thiago Pereira de Sousa Soares e o cargo de Secretária de Educação é exercido pela Senhora Maria do Socorro Rodrigues da Silva, tendo sua equipe pedagógica composta por Verônica de Andrade Neves, Sérgia Duarte Paes Leme, Maria Madalena Cavalcante, Dulcinéia Maria da Silva, Adrina Lopes de Lima.

¹⁷ O autor deste trabalho foi nomeado para o cargo de Secretário Municipal de Educação e Cultura em data de 18 de agosto de 2007 tendo ocupado esta pasta até o dia 05 de maio de 2009 quando passou a exercer o cargo de Chefe de Gabinete do Prefeito, tendo, na ocasião sido substituído pela Senhora Dulcinéia Maria da Silva. Na forma do artigo 1º da Portaria Municipal nº 064/2008, exerceu concomitantemente o cargo de Presidente do Conselho Municipal de Educação por igual período. Exerceu, ainda, a função de Presidente do Comitê Municipal de Educação para a elaboração do Plano de Ação Articuladas que ocorreu no mês de novembro de 2007.

uma decisão politicamente correta, adequada e justa, para que possam ser desencadeados os processos participativos de trabalho, por meio da coordenação e orientação dos envolvidos no processo educativo.

Como agente de mudança, o secretário municipal de educação na gestão educacional tem de ter espaço para participação, deliberação e co-responsabilidade dos órgãos constituídos como os Conselhos Municipais de Educação, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica, de Alimentação Escolar, entre outros.

Para Silva *apud* Corrêa (2009:66), o órgão municipal de educação que vai gerir o sistema de ensino, tem como responsabilidade definir as políticas educacionais, estabelecendo as prioridades, estratégias e ações necessárias para cumprir fielmente o seu compromisso sócio-político-legal. Por sua vez, ao dirigente incumbe administrar e gerir a educação municipal, bem como defender a escola pública com conhecimento técnico aliado à consciência política, para que se obtenha uma educação pública de qualidade como instrumento democrático da sociedade.

2.2.2. Do Conselho Municipal de educação

O Conselho Municipal de Educação (CME) foi criado pela Lei Municipal nº 866/02 e possui funções consultiva, fiscalizadora e deliberativa, bem como competência normativa, constituindo-se no instrumento mediador entre a sociedade civil e o poder público municipal detendo legitimidade para discutir, elaborar e implementar em conjunto com a SECEDU as políticas municipais de educação, contribuindo para uma gestão democrática do ensino público, na defesa de uma educação de qualidade em prol de toda sociedade.

Conforme a redação do artigo 17 da lei citada, o CME é constituído de onze membros escolhidos por seus pares e conta a com a representação do Poder Executivo, Poder Legislativo, diretores e professores, entidades sindicais, religiosas, sociedade civil e Ministério Público.

Suas principais atribuições estão definidas no parágrafo único do artigo 16 da mesma lei, dentre as quais se destacam:

- a) elaborar normas complementares para o SME;
- b) acompanhar e controlar a aplicação dos recursos públicos destinados á educação;
- c) emitir pareceres sobre assuntos educacionais e questões de natureza pedagógica que lhes forem submetidas pelo Executivo;

- d) estabelecer as diretrizes de participação da comunidade escolar e local na elaboração das propostas pedagógicas das escolas e no PME;
- e) colaborar com a SECEDU na elaboração do diagnóstico e nas soluções de problemas relativos à educação municipal.

Apesar da sua instituição no ordenamento jurídico municipal ter se operado no ano de 2002 sua efetiva implantação somente se operou em data de 02 de junho de 2008, na gestão do Prefeito Thiago Pereira de Sousa Soares, através da Portaria Municipal nº 064/2008, tendo os integrantes da sua formação inicial sido empossados na mesma data.

Em 17 de julho de 2008, sob a coordenação do Conselheiro Presidente¹⁸ foi aprovado por unanimidade o Regimento Interno do CME, que prevê uma periodicidade mensal de reuniões ordinárias, onde o Conselho Pleno ou as Comissões discutem as matérias constantes da pauta e aprovam suas manifestações por meio de Deliberação, Indicação ou Parecer, na forma do artigo 21 do citado regimento.

2.2.3. Do Conselho Municipal de Alimentação Escolar

O Conselho de Alimentação Escolar (CAE) foi criado pela Lei Municipal nº 681, sancionada pelo então Prefeito Luiz Gonzaga de Sousa em 07 de novembro de 1995, com a finalidade de deliberar, fiscalizar e assessorar o acompanhamento das políticas de educação alimentar, através de uma integração entre os órgãos públicos e a comunidades internas e externas.

Segundo a redação do artigo 1º e incisos da lei acima citada, as principais atribuições do CAE consistem em fiscalizar e controlar a aplicação dos recursos destinados à merenda escolar, orientando na aquisição de insumos para os programas de alimentação escolar com prioridade aos produtos regionais, além promover a articulação entre os órgãos e serviços governamentais nas demais esferas do governo, bem como promover campanhas e estudos relacionados ao hábitos alimentares, dentre outras.

A composição do CAE foi alterada pelo artigo 2º da Lei Municipal nº 794/01 que passou a ser composta por 07 membros, sendo um representante do Poder Executivo, um do Poder Legislativo, dois dos professores, dois de pais e alunos e um da sociedade civil.

¹⁸ Vide nota 15.

2.2.4. Do Conselho Municipal de acompanhamento e controle social do FUNDEB

O Conselho Municipal do FUNDEB foi criado pela Lei Municipal nº 715, sancionada pelo então Prefeito Francisco Bezerra da Lima em 10 de dezembro de 1997, cuja finalidade primordial é de acompanhar e controlar a aplicação dos recursos advindos das transferências legais nos termos da Constituição Federal de 1988.

Esse processo de acompanhamento e controle da aplicação dos repasses do fundo garantem uma distribuição proporcional e igualitária dos recursos da educação entre os professores da rede municipal, contribuindo para a redução das desigualdades locais e garantindo um mínimo de investimento para que seja prestada uma educação pública de qualidade, nos termos do plano de metas de “Todos pela Educação” lançado pelo PDE.

A composição inicial do conselho foi alterada de 04 para 09 conselheiros pela Lei Municipal nº 1.072/2008, passando a ter representantes do Poder Executivo, dos professores, dos diretores, dos supervisores das escolas, dos pais de alunos, dos estudantes e do Conselho Tutelar.

2.3. Plano municipal de educação

A política traçada pelo Governo Federal em instituir o PNE (BRASIL, 2001), atingiu, obviamente, todos os municípios brasileiros, convocando poder local a participar da formulação do Plano Nacional de Educação e, ao mesmo tempo, definindo uma tendência voltada à elaboração de seus respectivos Planos Municipais de Educação que se constituem instrumentos de grande importância para a implantação e gestão dos sistemas municipais de ensino (cf. CORRÊA, 2009:64).

Segundo o artigo 2º da Lei nº 10.172/2001 que aprovou o PNE, os municípios e Estados foram autorizados a elaborar seus correlatos planos decenais correspondentes como parte integrante do conjunto de estratégias político-educacionais dos respectivos entes, cuja eficácia depende da interação dos principais agentes envolvidos no processo educacional, em especial do Conselho Municipal de Educação.

Para a construção do Plano Municipal de Educação (PME) torna-se premente que haja

uma conscientização histórica, geográfica e econômica do município, onde os problemas comuns devem ser politizados e as soluções apresentadas como

alternativas científicas. Assim as premissas de participação no Plano Municipal de Educação, previstas na Constituição Federal, na LDB e Plano Nacional de Educação, são colocadas como exigência do princípio de gestão democrática (MONLEVADE *apud* CORRÊA, 2009:64).

Nos termos dos artigos 24 e 25 da Lei Municipal nº 866/02, compete à SECEDU juntamente com o CME a elaboração do Plano Municipal de Educação em consonância com as políticas e planos educacionais da União e do Estado da Paraíba, com especial atenção as diretrizes e bases da educação nacional, garantindo-se na elaboração do plano a participação das comunidades internas e externas.

De acordo com a redação do § 2º do artigo 24 da lei citada, os principais elementos e diretrizes do PME são:

- a) diagnosticar as necessidades socioeducacionais;
- b) traçar as diretrizes pedagógicas e orientações metodológicas com foco na aprendizagem do educando;
- c) primar pela gestão democrática das escolas, com foco na autonomia pedagógica e financeira;
- d) apresentar as metas a serem alcançadas e seu respectivo cronograma, com a indicação dos meios, instrumentos e recursos disponíveis;
- e) indicar possíveis parcerias e convênios a serem realizados com organismos e entidades.

O Plano Municipal de Educação de Princesa Isabel/PB ainda não foi aprovado, estando atualmente em fase de construção pela equipe técnica-pedagógica da SECEDU com a colaboração do CME.

Nesse norte, em face da omissão local e em atinência ao princípio da unicidade, que estabelece um regime de colaboração por meio do pacto federativo, como alhures citado, o município adota, em conjunto, o Plano Nacional de Educação e o Plano Estadual de Educação da Paraíba como parâmetros referenciais na construção das suas políticas públicas educativas.

2.4. Do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos profissionais da educação

A política de valorização dos profissionais da educação de Princesa Isabel foi instituída pela Lei Municipal nº 728, sancionada pelo então Prefeito Francisco Bezerra de Lima em 09 de setembro de 1998, que instituiu o Plano de Cargos e Remuneração do Magistério Público Municipal, como forma de assegurar uma remuneração condigna aos professores, estimulando a atividade do magistério para melhoria da educação pública municipal.

Os principais objetivos do plano se constituíram em integrar a normatização do ensino básico municipal com os ditames da Constituição Federal de 1988, da LDB e todo o restante do regramento referente à educação traçada pela União, especialmente pela promoção de oferta de condições de formação continuada dos professores e uma política de valorização da remuneração desses profissionais.

O artigo 5º da lei municipal citada ratificou o Regime Jurídico Estatutário, que já havia sido criado e instituído pelo então Estatuto dos Servidores Municipais (Lei Complementar nº 01/94)¹⁹ e criou duas categorias de servidores do magistério, sendo exigido do professor “A” habilitação em ensino médio na modalidade Normal, para atuação na educação infantil a nas séries iniciais do ensino fundamental, ao passo que era exigido do professor “B” habilitação em nível superior em cursos de licenciatura plena, para atuação nas séries finais do ensino fundamental.

O artigo 24 e seguintes da lei citada assegurou os direitos e vantagens dos integrantes do magistério, notadamente a política de remuneração básica, acrescida das vantagens da titulação devida, do adicional de quinquênio²⁰ e, a quem fizer *jus*, da gratificação da zona inóspita²¹, bem como garantiu a oportunidade do professor frequentar cursos de formações continuada (atualização e especialização), além das licenças inerentes à categoria e regime de trabalho de 25 horas semanais.

O artigo 53 da citada lei instituiu a política de gratificação dos diretores e adjuntos das respectivas unidades escolares, garantindo que esses cargos fossem exercidos por membros do magistério municipal, assegurando, ainda que as gratificações fossem devidas nos períodos de férias ou de licença, exceto quando a licença for sem vencimentos.

Nos termos da alínea “k” do artigo 3º da referida lei considerou-se *Professor Leigo* o profissional do magistério que não completou o ensino médio na modalidade normal ou ensino superior nos cursos de licenciatura plena. Seguindo as determinações da LDB, o plano municipal implantada a seguinte política para esses profissionais:

Art. 59 – Os professores e Especialistas de Educação, que não preencherem os requisitos de titulação exigida, farão parte do Quadro Especial de Pessoal a ser extinto em cinco anos, com a obrigação, de no prazo de cinco anos se qualificarem,

¹⁹ Esse estatuto foi revogado pela Lei Complementar nº 02, de 16 de novembro de 1999 que instituiu o novo Estatuto dos Funcionários Públicos municipais, estando em vigência até os dias de hoje.

²⁰ Conforme o artigo 28 da Lei Municipal 728/98, a gratificação de quinquênio é devida ao servidor que completar cinco anos de serviço ininterruptos, acumulável na base de 5% e calculada sobre o vencimento do nível a que pertencer.

²¹ Consoante o artigo 30 da lei citada, considera-se zona inóspita a unidade escolar que se situe na zona rural onde não haja transporte regular e a localidade seja de difícil acesso.

conforme as exigências mínimas de formação, para exercer funções docentes, atendendo ao que dispõe o Art. 62 da Lei 9.394/96, inclusive os portadores de Licenciatura de Curta Duração.

§ 1º – Obtida a titulação exigida, desde que seja estável, o docente poderá requerer o seu enquadramento no nível de habilitação que lhe corresponda.

§ 2º – Os professores leigos que não adquirirem a habilitação, exigida por lei, para o exercício da docência, no prazo determinado de cinco anos, serão enquadrados em funções correspondentes à sua formação desde que pertençam ao Quadro Permanente do Município.

Como a citada lei determinou no artigo 67 que seus efeitos retroagiam a janeiro de 1998, os professores leigos tiveram até o início do ano de 2003 para se qualificar sob pena de ré-enquadramento de função.

Como forma de valorização da remuneração do magistério ainda foi criada a Lei Municipal nº 735 de 30 de abril de 1999 que instituiu a gratificação por número de alunos para os professores paga também com os recursos do FUNDEB, tendo este regramento sido alterado pela Lei Municipal nº 1.079, sancionada pelo Prefeito Thiago Pereira de Sousa Soares em 18 de abril de 2008, atualizando o valor da gratificação.

O plano de cargos criado pela Lei Municipal nº 728/98 vigorou até 29 de julho 2010, quando foi revogado pela Lei Municipal nº 1.127/2010 que instituiu o novo Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos profissionais da educação, cujo objetivo central foi o de consonanciar as normatizações da educação básica do município, em especial com o Plano Nacional de Educação, com as novas regras do FUNDEB e com a Lei nº 11.738 que criou o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

O artigo 9º do novo plano deu nova denominação às classes do magistério, passando a se chamar *Professor de Educação Básica I* os que exercem a docência na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental e *Professor de Educação Básica II* os que exercem a docência nas séries finais do ensino fundamental, tendo sido criados os cargos de provimento efetivo de Coordenador Pedagógico, Orientador Educacional e Supervisor Escolar, até então enquadrados como cargos de provimento em comissão.

Uma das principais inovações do novo plano foi adequar os vencimentos dos profissionais da educação aos ditames da Lei nº 11.738/2008, além de expressamente prever no § 1º do artigo 33 a forma de pagamento das horas-aulas excedentes.

Outra importante inovação foi referente à instituição de licença remunerada para qualificação profissional, pelo prazo de até quatro anos, consoante reza o artigo 46 da citada lei.

2.5. Do Plano de Ações Articuladas

O Plano de Ação Articuladas (PAR) de Princesa Isabel foi elaborado pelo Comitê Municipal de Educação, cujo diagnóstico foi construído em novembro de 2007 pela equipe da SECEDU em conjunto com uma equipe de especialistas do MEC, sob coordenação do presidente do referido comitê²².

O PAR é uma das ações oriundas do Termo de Adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, com vistas na melhoria dos indicadores educacionais, cujo objetivo central é contribuir para o desenvolvimento das aprendizagens, habilidade e competências para a formação integral do aluno, responsabilizando os governos municipais com a implementação da política da educação básica projetada pelo governo federal, onde a União compromete-se a transferir recursos, sob a condição de que o ente municipal proceda à elaboração do PAR (cf. ADRIÃO; GARCIA, 2008:780).

Após a elaboração do PAR é enviado o documento ao Ministério da Educação para análise e aprovação, cuja responsabilidade fica a cargo de uma comissão técnica instituída pela Resolução CD/FNDE 29, de 21 de junho de 2007.

No processo de construção do PAR, em primeiro plano é feito um levantamento pontual do diagnóstico da situação educacional de todo o município, onde são apresentados os indicadores, com as respectivas pontuações e justificativas apresentadas pela equipe da secretaria que integra o Comitê Municipal de Educação responsável pela elaboração do documento.

Em seguida, conforme a pontuação atribuída pelo comitê ao respectivo indicador, que vai de 1 a 3 pontos, é indicada a demanda potencial capaz de adequar a situação ao nível desejado, consoante orientação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC.

O PAR é constituído de quatro dimensões, sendo elas: 1 – gestão educacional; 2 – formação de professores e profissionais de serviços educacionais; 3 – práticas pedagógicas e

²² Vide nota 15.

avaliação e 04 – infra-estrutura física e recursos pedagógicos. Da análise dos indicadores extraídos do PAR do município de Princesa Isabel/PB, exemplificam-se os seguintes:

- a) Na Dimensão 1, Indicador 1 – Conselho Escolar, a pontuação obtida foi 3, visto que das 17 escolas que possuem CE²³, 08 tinham sido recentemente implementadas e ainda não puderam ser avaliadas, entretanto as 09 já existentes são bem atuantes.
- b) Na Dimensão 1, Indicador 2 – Conselho Municipal de Educação, a pontuação obtida foi 1, posto que não ainda existia CME, entretanto à época já estavam sendo realizadas ações para sua implantação, cuja demanda potencial consistiu na efetiva implantação do CME, com regimento interno, escolha democrática dos conselheiros e representação por todos os segmentos da comunidade escolar.
- c) Na Dimensão 2, Indicador 3 – Formação Superior, a pontuação obtida foi 2, visto que apenas 32% dos professores da rede que atuam nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental possuem formação superior em curso de licenciatura, cuja demanda potencial consistiu em viabilizar a formação de 68% de todos os professores da rede que atuam nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental em curso de licenciatura.
- d) Na Dimensão 3, Indicador 2 – Assistência a alunos com dificuldade de aprendizagem a pontuação obtida foi 1, posto que o sistema não oferece tempo para assistência individual e/ou coletiva aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, pois as escolas não possuem espaço físico para atender esta demanda, cuja demanda potencial consistiu em oferecer e informar em tempo integral assistência individual e/ou coletiva aos alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem.
- e) Na Dimensão 4, Indicador 1 – Acervo bibliográfico nas escolas a pontuação obtida foi 1, considerado que das 32 escolas apenas uma possui acervo bibliográfico, sem espaço para armazenar o mesmo, cuja demanda potencial consistiu em construir e equipar bibliotecas que atendam todas as unidades escolares.

Após o levantamento do diagnóstico é determinada por meio de uma tabela a priorização das dimensões, áreas e indicadores para elaboração das propostas de ações que deverão ser desenvolvidas no decorrer dos quatro anos seguintes ao PAR.

Das várias ações propostas pelo comitê no documento, as referentes às dimensões 1, 2 e 3 já foram praticamente 100% executadas, contudo as ações discriminadas na dimensão 4, referentes à infra-estrutura e recursos pedagógicos ainda estão sendo executadas lentamente em face da dependência dos repasses da União.

²³ A sigla CE no PAR foi usada para abreviar a expressão Conselho Escolar.

2.6. Projetos Político-Pedagógicos implantados pela SECEDU

Conforme foi dito, em se tratando de políticas públicas para a educação vige no Brasil o princípio da unicidade efetivado pelo regime de colaboração por meio do pacto federativo em que o MEC estabelece as diretrizes gerais enquanto Estados e municípios se amoldam as políticas traçadas conforme as especificidades de cada ente federativo.

Desta feita, far-se-á uma análise sintética da contextualização das políticas educacionais traçadas pelo município de Princesa Isabel e das principais legislações, programas, projetos e demais ações no âmbito da educação básica, no período de 2000 a 2008.

É oportuno ressaltar mais uma vez que a análise desses documentos se constitui em árdua tarefa em face do quantitativo do material existente, destarte, não se pretende produzir uma reflexão exaustiva desses documentos e sim apenas tecer breves comentários sobre os mesmos como integrantes da normatização positiva inerente ao campo das políticas públicas municipais para a educação básica, consoante seguem.

a) Programa de formação de professores leigos²⁴

Através da Lei Municipal nº 772, de 20 de julho de 2000, o município aderiu e implantou o Programa de Formação de Professores Leigos (PROFORMAÇÃO) com o objetivo de proporcionar elementos e condições de capacitação dos Professores Leigos a fim de que pudessem obter a habilitação mínima necessária ao exercício da docência, elevando o nível de conhecimento e de competências desses profissionais e como corolário legal contribuindo para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

A valorização profissional e o aumento da auto-estima foram os principais objetivos traçados pelo programa, gerando a todos oportunidade de crescimento pessoal e profissional, por meio de implementação de situações favoráveis ao processo de construção da identidade profissional dos professores e sua valorização no ambiente de trabalho e na comunidade.

Os objetivos centrais do PROFORMAÇÃO são habilitar para o magistério, em nível médio, na modalidade Normal, os professores leigos, elevando o nível de conhecimento e da competência profissional desses docentes, contribuindo para a melhoria do processo ensino-

²⁴ Cf. alínea “k” do artigo 3º da Lei Municipal nº 728/98, considera-se professor leigo o profissional do magistério que não completou o ensino médio na modalidade normal ou ensino superior nos cursos de licenciatura plena.

aprendizagem e do desempenho escolar dos alunos, por meio da valorização do Magistério pelo resgate da profissionalização da função docente e melhoria da qualidade do ensino.

O referido programa é um curso em nível médio, com habilitação para o magistério na modalidade Normal, realizado pelo MEC em parceria com o município, destinado aos professores que, sem formação específica, encontram-se lecionando nas séries iniciais do *ensino fundamental* ou nas classes de alfabetização da rede pública municipal.

Para execução das suas atividades o programa consiste na aplicação de atividades à distância com base nos Guias de Estudo e no material videográfico, bem como atividades presenciais quinzenais e atividades de prática pedagógica, acompanhadas por tutores que fornecem orientações e conteúdo pedagógico sistemático das atividades.

b) Programa AABB²⁵ Comunidade

O Programa que é um dos mais antigos ainda em vigência no município consiste em uma proposta de complementação educacional, com base na valorização da cultura do educando e da comunidade, cujos fundamentos encontram-se enraizados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Essa complementação é implementada por meio de atividades lúdicas desenvolvidas em áreas como saúde e higiene, esporte e linguagens artísticas, possibilitando a construção de conhecimentos e o acesso à cidadania.

O objetivo geral do programa consiste em contribuir para a inclusão, a permanência e o desenvolvimento educacional de crianças e adolescentes de família de baixa renda, por meio de atividades socioeducativas, culturais, artísticas, esportivas e de saúde, integrando as famílias, a escola e a comunidade.

Visa, ainda, contribuir para o bom rendimento escolar dos participantes do programa por meio de atividades complementares, com o fito de reduzir a evasão escolar, estimulando o envolvimento das famílias em ações relacionadas com o desenvolvimento integral dos participantes do programa, bem como a capacitação dos educadores sociais na proposta político-pedagógica do programa e na formulação de políticas sociais e outras ações relativas ao atendimento integral de crianças e adolescentes de acordo com o ECA.

O Programa atende crianças e adolescentes com idade entre 6 e 18 anos incompletos, de ambos os sexos, estudantes da rede pública de ensino e pertencentes a famílias em situação de

²⁵ Vide índice de siglas e abreviaturas.

vulnerabilidade social, cujos indicadores são traçados pelos órgãos da Secretaria Municipal de Assistência Social.

O programa é mantido pela Fundação Banco do Brasil (FBB) e pela Federação Nacional das Associações Atléticas Banco do Brasil (FENABB), em parceria com o Banco do Brasil, agência local, a Associação Atlética Banco do Brasil (AABB) local e com o município de Princesa Isabel.

c) Programa Escola Ativa

O programa Escola Ativa consiste numa estratégia metodológica criada pelo MEC para combater a reprovação e o abandono da sala de aula pelos alunos das escolas do campo das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e foi desenvolvido especificamente para as classes multisseriadas, onde alunos de diferentes idades e séries realizam suas atividades escolares na mesma sala de aula. Metodologia esta que veio se encaixar perfeitamente como uma luva na realidade educacional do município de Princesa Isabel que aderiu a metodologia desde o ano de 2008.

Dentre os principais objetivos do programa estão, melhorar a qualidade do desempenho escolar nestas classes, com a disponibilização de recursos pedagógicos e de gestão; fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas às classes multisseriadas; desenvolver a prática de uma educação integrada com o ser humano que vive e trabalha no campo.

Como forma de garantir uma efetiva melhoria da qualidade da educação no meio rural, o programa utiliza diversos recursos, desde a auto-aprendizagem e o trabalho em grupo, até o ensino por meio de módulos e livros didáticos especiais, além de estimular a participação da comunidade e viabilizar a capacitação e atualização dos professores.

As classes multisseriadas constituem uma especificidade da diversa realidade educacional do campo e nesse sentido o Programa Escola Ativa, enquanto estratégia de organização do trabalho do educador e da escola com classes multisseriadas, incorpora os fundamentos e os princípios da Educação do Campo, cujo objetivo primordial consiste em criar condições para a aprendizagem voltada para a compreensão da realidade social na qual a criança está inserida. Para isto, busca estimular vivências que objetivam a aprendizagem, a

participação, a colaboração, o companheirismo e a solidariedade, envolvendo, reconhecendo e valorizando todas as formas de organização social.

Além de se propor em reconhecer as diferenças e diversidades existentes, o programa busca, ainda, condições para a efetivação do princípio fundamental de igualdade no acesso e na permanência na escola, bem como se volta para a valorização do profissional da educação escolar, garantindo condições adequadas de formação, remuneração e acompanhamento pedagógico.

Possui como um dos princípios basilares a gestão democrática do ensino público, com a efetiva participação da comunidade na elaboração do Projeto Pedagógico da escola, na definição de prioridades e na organização de tarefas administrativas e de gestão dos recursos da própria unidade escolar, bem como ao cuidado com o patrimônio da escola.

O programa auxilia o trabalho do educador em sala de aula e, para tanto, se vale de elementos estruturantes metodológicos como os Cadernos de Ensino e Aprendizagem, que são livros específicos por disciplinas utilizados pelo aluno no desenvolvimento de parte de suas atividades em sala de aula, além dos Cantinhos de Aprendizagem onde estão localizados os materiais de pesquisa que servem de subsídio para as aulas.

d) Programa Brasil Alfabetizado

O Programa Brasil Alfabetizado (PBA), realizado pelo MEC em parceria com o município é voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos que não frequentaram ou não tiveram acesso à escola, na idade adequada, cujo objetivo primordial é elevar a escolaridade dessas pessoas e diminuir o índice de analfabetismo no país, se constituindo, destarte, numa porta de acesso à cidadania.

Vale salientar que o PBA é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário aos municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%. O município de Princesa Isabel/PB, segundo os dados do Censo do IBGE de 2000 possuía um taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de 32,79%, bem acima da média nacional que era de 13,63%.

O governo municipal organiza ações para mobilizar o público-alvo do programa e selecionar e capacitar os professores, ao passo que a união custeia as bolsas dos

alfabetizadores e destina recursos para material didático, merenda e transporte escolar dos estudantes.

A adesão ao PBA é realizada por meio do Sistema Brasil Alfabetizado, por meio do gestor local do programa, que normalmente é o dirigente municipal de educação, que possui entre outras atividades consolidar o relatório de frequência dos bolsistas e informar ao MEC, supervisionar e controlar a frequência dos alfabetizandos e principalmente estabelecer as estratégias de acompanhamento e avaliação das ações de alfabetização e também as de formação inicial e continuada dos alfabetizadores e coordenadores de turmas.

e) Programa Pró-Letramento

O Pró-Letramento é um programa de formação continuada dos docentes que lecionam nas séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, com vistas à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática.

O programa implantado em Princesa Isabel e em vários outros municípios brasileiros é idealizado e gerenciado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e deles podem participar todos os professores que estão em pleno exercício das suas atividades pedagógicas e que lecionem nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas.

Os cursos de formação continuada oferecidos pelo programa têm duração de 120 horas com encontros presenciais e atividades individuais com duração de 8 meses e conta com a presença dos professores orientadores (tutores) que deve ser concursado da rede pública de ensino com formação em nível superior (pedagogia, letras, matemática) ou com curso normal (magistério, nível médio). Cada professor orientador dirige, no máximo, duas turmas de 25 professores cursistas vinculados ao sistema de ensino e que laboram em classes das séries iniciais do ensino fundamental.

O programa tem ainda a figura do coordenador-geral que é um profissional da SECEDU com a função de acompanhar e dinamizar o programa, bem como participar das reuniões e dos encontros agendados pelo MEC e/ou pelas universidades e responder pela parte burocrática do programa.

Como alhures dito, o MEC é o coordenador nacional do programa e, para tanto, elabora as diretrizes e os critérios para organização dos cursos e a proposta de implementação. Além

disso, garante os recursos financeiros para a elaboração e a reprodução dos materiais, e a formação dos orientadores/tutores. Ao passo que compete à SECEDU a função de coordenar, acompanhar e executar as atividades do programa.

No período de 2000 a 2008 um total de 127 professores concluíram o curso, entretanto, atualmente o programa não é mais executado no município, tendo sua última turma concluído o curso no ano de 2009.

f) Programa Saúde na Escola (PSE)

Por meio da Portaria GM nº 1.861, de 04 de setembro de 2008, o Ministério da Saúde incluiu no componente variável do bloco de financiamento da atenção básica os recursos financeiros referentes à adesão ao Programa Saúde na Escola, objetivando proporcionar aos alunos acesso às ações de promoção, prevenção e assistência em saúde, cuja política pública se firmou como prioritária no processo de integração e articulação entre as ações da educação e saúde.

Como o município de Princesa Isabel apresentou um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) menor que 2,69 nos anos iniciais do ensino fundamental em 2005, como também têm 100% de cobertura populacional por equipes Saúde da Família, tais dados permitiram a oportunidade de ampliar as ações executadas pelos sistemas de saúde e educação, com vistas a uma melhor qualidade de vida dos discentes da rede de ensino básica municipal.

Os principais objetivos do programa consistem em capacitar profissionais das áreas de saúde e educação para melhoria da qualidade de vida dos alunos nas questões de promoção, prevenção e assistência em saúde, por meio da articulação de ações do Sistema Único de Saúde (SUS) às ações das redes de educação básica, ampliando o alcance dos alunos e seus familiares, contribuindo, destarte, para a construção de um sistema de atenção social mais acessível aos educandos, fortalecendo as políticas de educação básica e saúde no município.

As questões prioritárias atendidas pelo programa se constituem na identificação da maior parte dos alunos da rede pública municipal de ensino que são oriundos das famílias carentes que necessitam de assistência médica preventiva oferecida pelo programa como palestras de orientações sexuais, preventivas e psicológicas; assistência odontológica, oftalmológica, nutricional, dentre outras.

A operacionalização do programa ocorre justamente por meio destas ações preventivas, além do efetivo monitoramento dos discentes identificados como inseridos no grupo de risco, envolvendo-os em ações relativas a práticas esportivas e outras ações de natureza educativa com foco na saúde do educando.

g) Projeto Reforço Escolar

O projeto de reforço escolar foi implantando no município no ano de 2007 e suas atividades têm início no segundo semestre letivo de cada ano, após serem devidamente identificados os educandos da 1ª fase do ensino fundamental da rede municipal de ensino que apresentam dificuldade de aprendizagem.

A seleção/identificação dos alunos se dá pelos próprios professores que no dia-a-dia da sala de aula por meio do processo de avaliação contínua conseguem identificar os alunos que possuem um grau de dificuldade de aprendizagem acima do normal em relação ao restante da classe.

O objetivo do programa é de melhorar a qualidade de ensino, visando elevar o nível de aprendizagem do educando, buscando diminuir a evasão e reprovação escolar.

A operacionalização do programa ocorre por meio do monitoramento das notas e frequências dos discentes do 1º ao 5º ano com a seleção dos alunos que se encaixam no perfil do programa, sendo ofertado para estes alunos aulas de reforço no contra turno do horário de matrícula, durante três dias por semana, com professores exclusivos, cujas ações são oriundas de um exclusivo planejamento coletivo dos professores engajados no programa juntamente com a SECEDU.

h) Projeto Quero Ler Mais e Escrever Melhor

O projeto é uma inovação dos governos municipal e estadual no que se refere a políticas públicas para a educação básica, posto que em atinência ao princípio constitucional da unicidade une as duas esferas de governo em prol da melhoria da qualidade da educação dos alunos.

O projeto consiste numa parceria entre a Escola Municipal Carlos Alberto Medeiros Duarte Sobreira e a Escola Estadual Gama e Melo, ambas localizadas na sede do município,

onde a primeira identifica e seleciona alunos da primeira fase do ensino fundamental com dificuldades de leitura e escrita, ao passo que a segunda encaminha alunos concluintes do curso magistério para implementar ações de reforço ao grupo de alunos selecionados, favorecendo a aprendizagem e o acompanhamento do aluno no processo educacional.

Desse modo, ao mesmo tempo em que os cursistas do magistério põem em prática seus conhecimentos técnicos adquiridos no decorrer da instrução, de igual modo contribuem para o aprimoramento do aprendizado alunos da rede municipal de ensino que têm dificuldade de leitura e escrita, com a implementação de novas atividades e aplicação de recursos diversos na interação com os educandos com vistas à superação das dificuldades dos mesmos.

O programa foi implantado no município em 2006 com estratégias de ensino diversificadas e com acompanhamento individual dos alunos, cujas atividades ocorrem no contra turno de ensino, onde cada aluno que apresente dificuldade em leitura e escrita e nas operações básicas de matemática é acompanhado e orientado de maneira exclusiva por um aluno-estagiário para garantia e alcance dos objetivos do projeto.

i) Projeto Cultura da Mandioca²⁶

O projeto consiste em resgatar e valorizar a cultura e o cultivo da mandioca na região da Comunidade de Lagoa de São João e região, localizadas na zona rural do município de Princesa Isabel, cujos objetivos primordiais consistem na conscientização cultural dos alunos e toda a comunidade local sobre o produto que move o crescimento econômico da região, suas características, formas de beneficiamento e aproveitamento, sendo desenvolvidas atividades práticas e criativas, considerando o conhecimento prévio de cada educando.

O projeto foi implantado no município desde o ano de 2003 e vem sendo reeditado até os dias de hoje e abrange a EMEF Acadêmico José Severiano Diniz, localizada no Sítio Lagoa de São João e a EMEF José Rodrigues Maia localizada no Sítio Macambira de Lagoa de São João, sendo ambas zona rural do município de Princesa Isabel.

²⁶ Mandioca é uma planta da família Euphorbiaceae, cujo nome científico é *Manihot esculenta* Crantz, originária do Brasil, constituindo um dos principais alimentos energéticos para cerca de 500 milhões de pessoas, sobretudo nos países em desenvolvimento, onde é cultivada em pequenas áreas com baixo nível tecnológico. Mais de 80 países produzem mandioca, sendo que o Brasil participa com mais de 15% da produção mundial. De fácil adaptação, a mandioca é cultivada em todos os estados brasileiros, situando-se entre os nove primeiros produtos agrícolas do País, em termos de área cultivada, e o sexto em valor de produção. (Fonte: http://www.cnpmf.embrapa.br/index.php?p=pesquisa-culturas_pesquisadas-mandioca.php&menu=2). Acesso em 22 jun. 2011.

A implementação do projeto ocorre sempre no segundo semestre de cada ano letivo, onde a cada ano a escola seleciona temas diversos ligados à cultura da mandioca, para serem trabalhados pelos professores em sala de aula, culminando com um grande evento cultural e festivo, com palestras, apresentações culturais, concursos, exposição dos derivados da mandioca, dentre outros.

O evento conta com o apoio de toda comunidade escolar, além do incentivo e apoio técnico da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural da Paraíba (EMATER-PB), Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), do Banco do Nordeste do Brasil (BNB), do Banco do Brasil (BB) e da Prefeitura Municipal de Princesa Isabel.

j) Projeto Leitura e Escrita

O projeto lançado no ano de 2000 é um dos mais antigos implementados pela SECEDU que ainda continuam sendo vivenciados até os dias de hoje, abrangendo todas as escolas da rede municipal de ensino, cujo objetivo é fazer com que o aluno desenvolva a capacidade de ler, escrever e interpretar todos os tipos de texto.

Neste programa podem se envolver todos os docentes e discentes da rede pública municipal de ensino, onde nas mais diversas áreas e disciplinas, cada uma com sua metodologia própria, o professor orienta o aluno na construção e apresentação de trabalhos e ações como: livros, cordéis, poemas, dramatizações, seminários, apresentações culturais, dentre outros.

O projeto visa despertar nos discentes a prática da leitura, entretanto seu foco central consiste na produção de textos pelo próprio aluno, onde a atividade de pesquisa se torna forte e consistente em todos os envolvidos, cuja produção final é apresentada na culminância do projeto cujos trabalhos premiados para serem publicados são escolhidos pelo corpo docente e discente de cada escola.

l) Outros programas e projetos

Além dos projetos e programas acima citados, o município, no recorte temporal de 2000-2008, ainda implementou o *Projeto de Reforço Escolar para as Olimpíadas de*

Matemática e Prova Brasil do MEC com o fito de sanar as dificuldades dos alunos nas disciplinas de matemática e língua portuguesa, cujo objetivo principal é aumentar o índice de aprovação dos discentes da rede municipal de ensino nos referidos programas.

Foi trabalhado também pela comunidade escolar o *Projeto Vida Sim, Drogas Não* com objetivo central de conscientizar todos os alunos sobre os malefícios que a dependência química causam nos seres humanos, além do *Projeto Democracia e Cidadania*, voltado para conscientização dos discentes sobre direitos e deveres dos cidadãos previstos no ordenamento jurídico pátrio, notadamente sobre a educação política da comunidade e dos direitos sociais como um todo.

Aderiu também ao programa *Caminho da Escola*, criado pelo MEC em 2007, com o objetivo de renovar a frota de veículos escolares e contribuir para a redução da evasão escolar, tendo o município de Princesa Isabel por meio de convênio firmado com o FNDE sido contemplado com quatro ônibus escolares.

De igual modo aderiu, ainda, ao *Programa Nacional de Tecnologia Educacional* (ProInfo), criado pelo MEC em 1997, para promover o uso pedagógico de Tecnologias de Informática e Comunicações (TICs) na rede pública de educação básica, levando às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais, tendo o município de Princesa Isabel sido contemplado com um total de 14 laboratórios de informática, distribuídos da seguinte forma: sendo 01 para a sede do município e 13 para as escolas do campo na zona rural.

Cumprido, por fim, registrar a idealização e implementação do *Forum Municipal de Educação e Cultura*, evento que acontece desde o ano de 2007, onde todos os anos são debatidos temas centrais e interesse local e regional, das mais diversas áreas de concentração, com debates, apresentações culturais, cujo evento festivo conta com participação da mídia local, regional e estadual e tem gerado grande enriquecimento educacional, cultural, social e turístico do município.

2.7. Da criação da Casa do Estudante na Capital do Estado

Apesar de não ser ter sido uma política voltada para atender às necessidades do ensino fundamental no município, merece destaque na presente pesquisa a criação da *Casa do Estudante de Princesa Isabel na Capital do Estado* por meio da Lei Municipal nº 821, de 21

de agosto de 2001, para abrigar estudantes, a priori, secundaristas no ano de conclusão, de cursinho pré-vestibular e universitários²⁷.

A Casa do Estudante passou a integrar a estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Assistência Social, em virtude dos critérios de seleção para ingresso na *Casa* serem todos voltados para as condições sócio-financeiras dos estudantes, já que a *Casa* é mantida integralmente pelo município que custeia todas as despesas e gastos inerentes, inclusive alimentação aos beneficiados.

A relação dos beneficiários foi alterada pela Lei Municipal nº 909, de 25 de fevereiro de 2005, que passou a admitir apenas estudantes universitários, bem como criou um Conselho Administrativo para deliberação sobre assuntos de interesse peculiares, contudo a política assistencial foi mantida na íntegra.

Conforme já consignado, tornou-se de grande valia para a implementação de políticas voltadas ao atendimento dos munícipes carentes, em especial da classe estudantil, a criação da referida *Casa do Estudante*, visto que se tornou um incentivo a mais para aqueles que almejam o ingresso nas instituições de ensino superior, mas que até então eram impossibilitados de realizarem esse sonho em face das precariedades financeiras para se manterem longe da sede do município onde se localizam as universidades públicas.

2.8. Práxis político-pedagógica

A pesquisa realizada no presente estudo para coleta de dados se deu mediante a aplicação de questionários com os professores, cujo procedimento metodológico serve para interrogar os indivíduos que compõem a amostra, cuja abordagem mais usual consiste em preparar uma série de perguntas sobre o tema visado escolhidas em função da hipótese. Para cada uma dessas perguntas, oferece-se aos interrogados uma opção de respostas, definida a partir dos indicadores (LAVILLE, DIONNE, 1999:183).

Vale registrar que a amostra representativa dos entrevistados consistiu na escolha do percentual de 30% (trinta por cento) do total geral dos docentes da rede pública municipal de ensino, que corresponde atualmente a 47 (quarenta e sete) professores, ressaltando que

²⁷ Talvez seja interessante compreender este programa, *Casa do Estudante*, como apoio à educação continuada no sentido de ser conducente a uma possibilidade real que os munícipes têm de acesso a educação superior.

o caráter representativo de uma amostra depende evidentemente da maneira pela qual ela é estabelecida. Diversas técnicas foram elaboradas para assegurar tanto quanto possível tal representatividade; mas, apesar de seu requinte, que permite diminuir muitas vezes os erros de amostragem, isto é, as diferenças entre as características da amostra e as da população de que foi tirada, tais erros continuam sempre possíveis, incitando os pesquisadores a exercer vigilância e seu senso crítico. (LAVILLE, DIONNE, 1999:169).

Os professores foram selecionados dentre os que se encontrem em pleno exercício das atividades no sistema municipal de ensino no período compreendido entre os anos de 2000 a 2008, sendo 32 (trinta e dois) que lecionem na sede do Município e 15 (quinze) que lecionem nas escolas do campo. Metade do total dos entrevistados será de professores das séries iniciais e metade de professores das séries finais do ensino fundamental. Foram selecionados professores de ambos os gêneros com qualificação técnica nos termos da legislação educacional, pois

uma amostra probabilista é composta a partir de uma escolha ao acaso, tendo todos os elementos da população uma chance real e conhecida de serem selecionados. Esse conhecimento das oportunidades de cada um permite ao pesquisador calcular o erro de amostragem, isto é, avaliar os riscos de se enganar, generalizando para toda a população as conclusões de seu estudo sobre a amostra (LAVILLE, DIONNE, 1999:170).

Assim sendo, optou-se por uma amostragem por estratos onde

divide-se a população, a de nossos médicos, por exemplo, em estratos ou subgrupos em função de certas características úteis aos fins do estudo, como foi feito na amostragem por quotas, para em seguida estabelecer uma amostra aleatória de cada um desses estratos. Essa maneira de fazer permite principalmente reduzir o erro de amostragem sem aumentar a extensão da amostra global. (LAVILLE, DIONNE, 1999:171)

Com base nos resultados obtidos da amostragem probabilista por estratos resultante da aplicação dos questionários com os 47 (quarenta e sete) professores selecionados, resulta num diagnóstico situacional da realidade das políticas públicas para a educação implementadas no município de Princesa Isabel, cujos dados são, em seguida, analisados por meio dos gráficos que sintetizam as respostas dadas.

De antemão, urge esclarecer que dos 47 (quarenta e sete) questionários entregues, apenas 42 (quarenta e dois) foram devolvidos pelos entrevistados, o que corresponde a um percentual de 89,36% (oitenta e nove vírgula trinta e seis por cento) de entrevistas efetivamente colhidas da totalidade da amostra representativa.

A análise dos dados foi realizada pela técnica de investigação denominada análise de conteúdo, que tem como uma das vantagens o estudo do não dito ou dito entre linhas. Esse método possibilita o trabalho com textos escritos, tanto os produzidos em pesquisa, por meio das transcrições de entrevistas, e outros já existentes, como os textos de jornal.

Cumprir registrar que a análise de conteúdo é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens (BARDIN, 2010:33)

As respostas dos entrevistados foram analisadas no que diz respeito aos significados concedidos por eles dentro do contexto em que se realiza o processo pedagógico ou o contexto das políticas públicas em análise.

Dos entrevistados 66,66% (sessenta e seis vírgula sessenta e seis por cento) lecionam nas unidades escolares da sede do município, ao passo que os 33,34% (trinta e três vírgula trinta e quatro por cento) restantes exercem suas atividades nas escolas do campo, consoante se vê do gráfico abaixo:

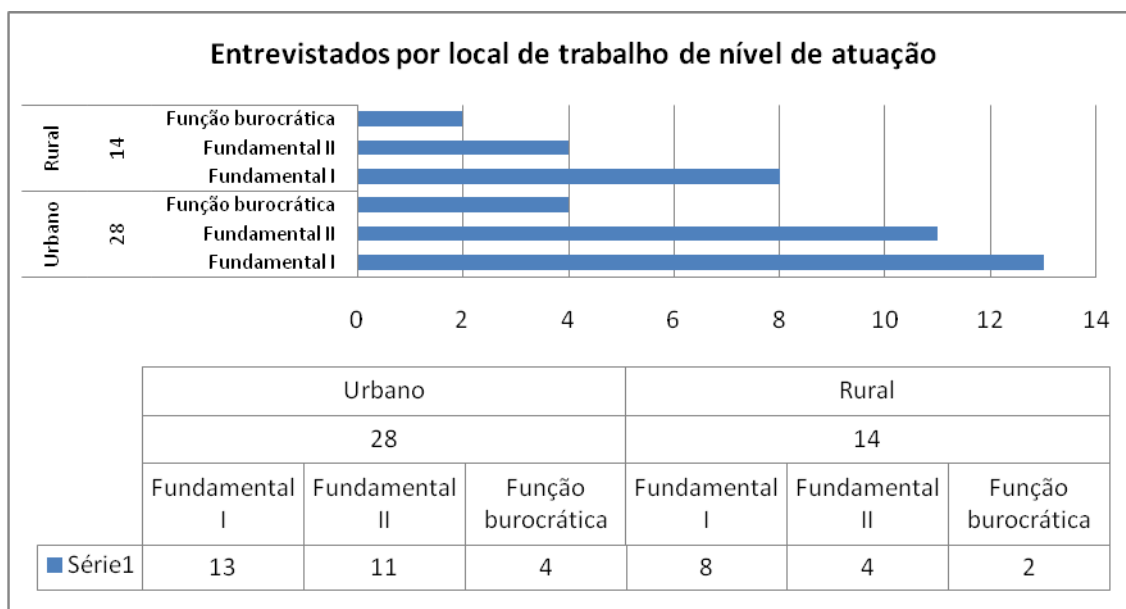


Gráfico 1

Dos entrevistados que laboram nas escolas da sede, 46,43% exercem suas atividades no Ensino Fundamental I, enquanto que 39,29% laboram no Ensino Fundamental II e 14,28% exercem alguma função burocrática. Ao passo que dos entrevistados que trabalham nas escolas do campo, 57,14% exercem suas atividades no Ensino Fundamental I, 28,58% no Ensino Fundamental II e 14,28% exercem alguma função burocrática nas unidades escolares em que se encontram lotados.

Dessa maneira, percebe-se que há uma maior predominância e concentração dos professores nas séries iniciais do ensino fundamental, conjugando-se, assim com o preceito estatuído no Art. 211, § 2º da Constituição Federal de 1988, que reza que os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental.

Outro dado interessante que foi objeto dos questionários aplicados se referiu ao grau de instrução dos entrevistados, tendo sido coletado que do total geral dos professores que se submeteram à pesquisa 50% possuem nível superior e são pós-graduados em nível de especialização, enquanto que 42,85% são apenas graduados e 7,15% são polivalentes²⁸, consoante se denota do gráfico abaixo:

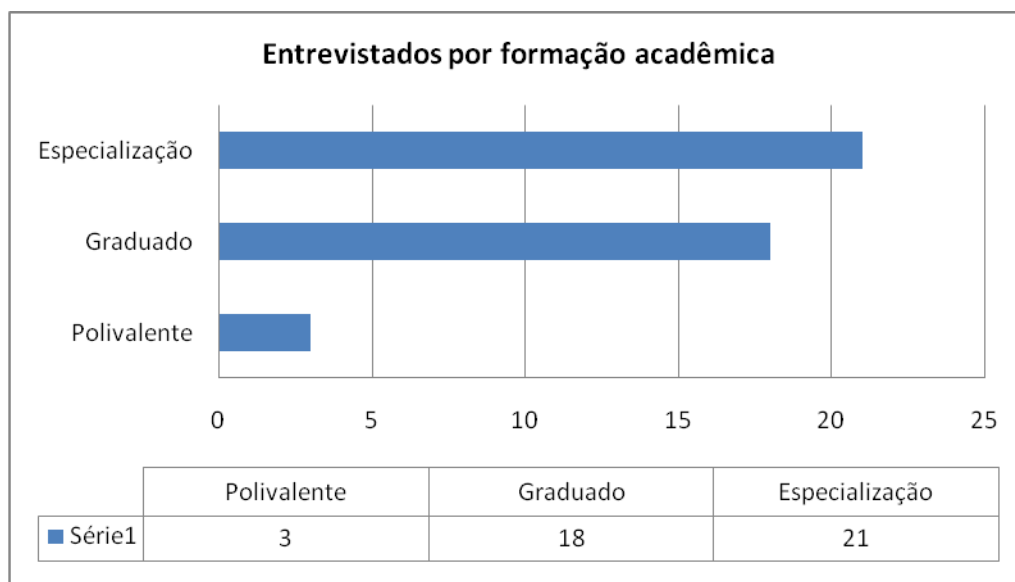


Gráfico 2

Conforme os resultados obtidos da leitura dos questionários, bem como da análise documental feita *in loco* na sede da SECEDU, o município de Princesa Isabel não possui

²⁸ Polivalente é uma expressão utilizada nos anais burocráticos da SECEDU para fazer referência aos professores que não possuem formação de nível superior e sim apenas o curso técnico do magistério na modalidade normal.

nenhum professor nos seus quadros que tenha pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, o que torna forçoso reconhecer a necessidade premente da implementação por parte do governo municipal de políticas voltadas ao incentivo dos docentes à realização de programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Tamanha necessidade se deve ao fato do compromisso assumido pelo município quando da assinatura do plano de metas de “Todos pela Educação”, lançado pelo PDE, como forma de garantir uma maior qualidade na educação prestada aos munícipes por meio de professores dotados de conhecimentos técnicos e científicos nos termos da legislação em vigor.

Professores capacitados e com formação científica condizente com os parâmetros exigidos para uma educação pública de qualidade são fundamentais para abertura de um processo democrático de construção de políticas públicas que tenham a efetiva participação de todos os atores diretamente envolvidos no processo educativo, através de uma interação dos sujeitos interessados.

Contudo, é de bom alvitre colacionar os resultados obtidos da leitura dos questionários no que se refere às áreas de especialização dos docentes, cujos números chamam a atenção, pelo que se vê do gráfico abaixo:

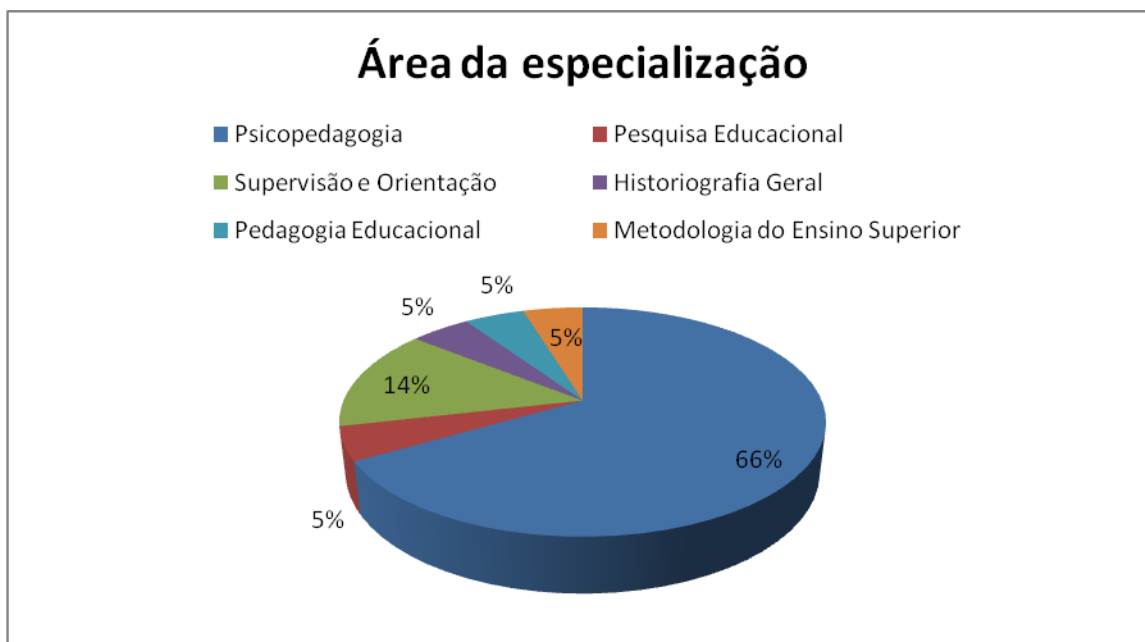


Gráfico 3

Desta forma, como 66% dos professores possuem especialização em Psicopedagogia cuja área de atuação se encarrega do estudo aprofundado do processo de aprendizagem e suas dificuldades, atuando não apenas no espaço da escola, mas também no seio familiar e comunitário, buscando esclarecer sobre as diferentes etapas do desenvolvimento, vê-se que a predominância dessa área de conhecimento multidisciplinar demonstra uma visível preocupação dos docentes com os problemas de envolvem o processo ensino-aprendizagem partindo-se de uma ampla compreensão sobre os variados processos inerentes ao aprender humano.

2.8.1. Análise dos projetos político-pedagógicos desenvolvidos pelo município sob o olhar do professor

Os dados foram analisados à luz de aportes teóricos contextualizados nesta pesquisa, conforme foi frisado no início deste capítulo, tendo o município desenvolvido vários projetos político-pedagógicos específicos voltados à educação fundamental.

Nesse viés como questionamento inaugural, foi perquirido aos professores se as políticas públicas implantadas pelo município de Princesa Isabel, por meio da SECEDU geraram mudanças positivas no processo ensino-aprendizagem, tendo uma parcela considerável dos docentes respondido que sim, consoante se vê do gráfico a seguir:

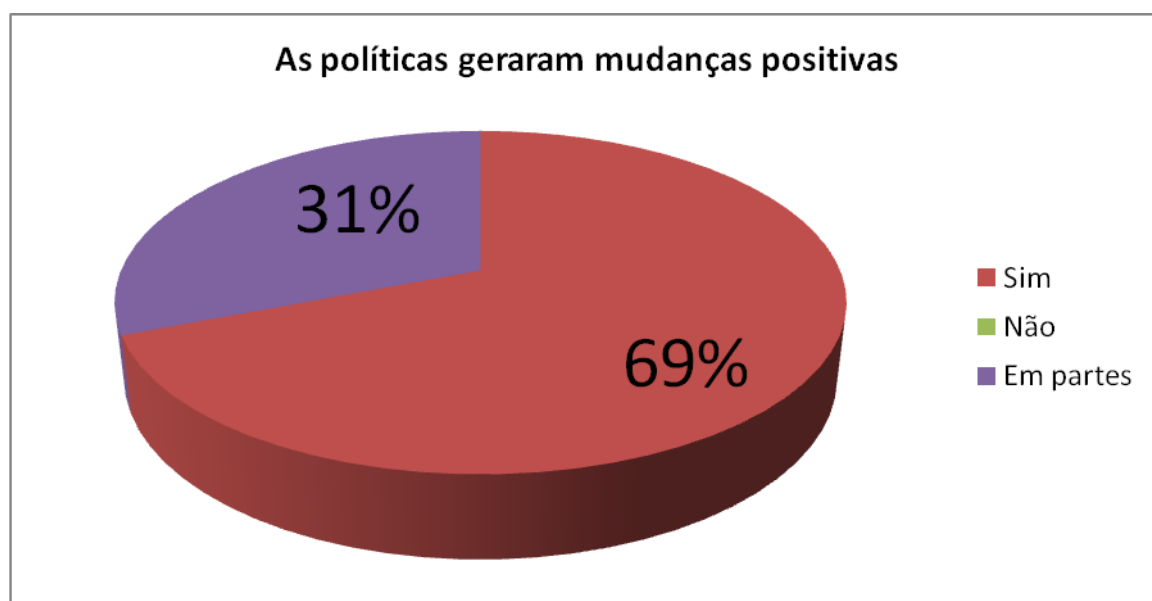


Gráfico 4

O gráfico mostra que o considerável percentual de 69% dos professores veem mudanças positivas nas políticas públicas educacionais, o que autoriza um entendimento prévio de aprovação por parte dos docentes dos programas, projetos, políticas e ações implementados na rede municipal de ensino.

Esta realidade educacional, comprovada pelos dados estatísticos, apesar de refletir um resultado positivo da política pública educativa do município de Princesa Isabel, ao mesmo tempo levanta sérios questionamentos quanto aos dados numéricos obtidos, visto que 31% dos docentes asseveram que as políticas geraram mudanças parcialmente positivas, cujo número é elevado quando se trata de políticas sociais voltadas para uma educação pública de qualidade, nos termos do plano de metas de *Todos pela Educação* lançado pelo PDE em 2007.

É de bom alvitre que os gestores repensem algumas práticas educativas, cujos dados numéricos podem refletir consideravelmente no resultado do IDEB impedindo que o município atinja as projeções feitas pelo MEC e como corolário legal sejam os recursos destinados para a melhoria do nível da educação suspensos em face do não atingimento das metas traçadas.

Em seguida, para dar início à identificação da tensão dialética entre gestores e professores, foi questionado a estes se as políticas implementadas foram efetivamente concretizadas nas escolas como planejadas pela SECEDU, cujo resultado se vê do gráfico seguinte:

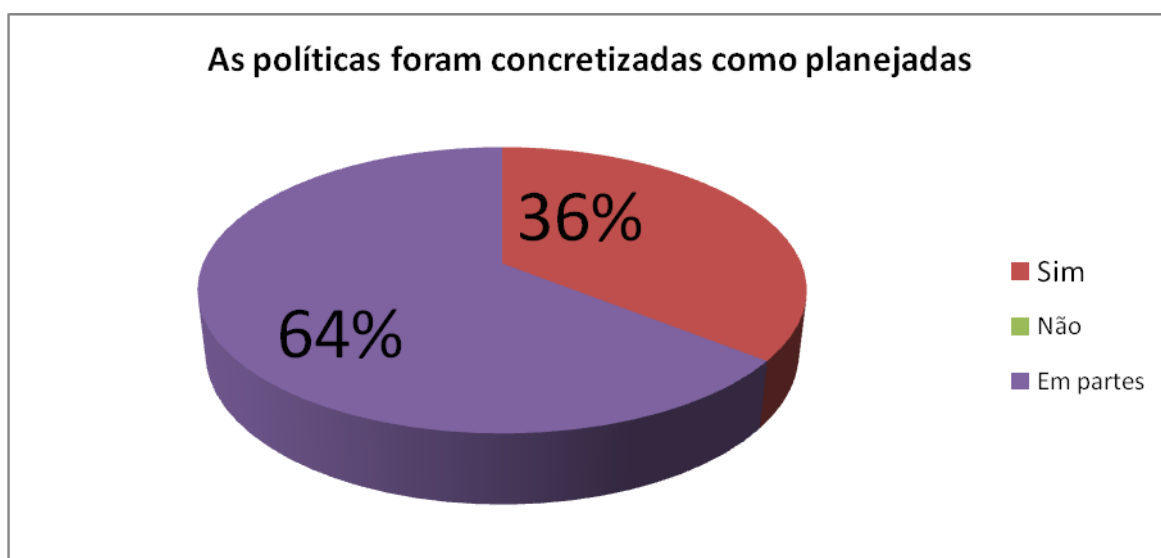


Gráfico 5

A simples leitura dos percentuais do gráfico deixa claro que para 64% dos professores as políticas públicas foram parcialmente concretizadas como planejadas pela SECEDU, cujo número é muito elevado e impõe uma especial atenção voltada à ré-leitura do processo de operacionalização da implementação das políticas educativas em Princesa Isabel.

O alarmante percentual obtido nas respostas deixa claro que o órgão municipal de ensino necessita urgentemente fazer uma análise sistemática dos procedimentos adotados para efetivação dos projetos, programas, políticas e demais ações traçadas pela Secretaria de Educação, em especial no que se refere ao processo dialético com o executor de todas ações, que é o professor.

Em verdade, é dele que depende todo o resultado esperado com a criação e implantação das políticas, sendo, destarte, o fio condutor de todo o processo e consequentemente a peça-chave na condução dessa relação.

Não há como se efetivar uma análise da situação educacional sem passar pelo crivo do olhar apurado e atendo do professor, afinal de contas é ele quem tem o contato direto com o destinatário final deste processo que é o aluno, traçando esse elo que une teoria e prática transformadas em ações educativas por meio da ação direta do professor quando do contato mantido com o aluno no di-a-dia da sala de aula, onde as experiências são realmente vividas no contexto educacional.

Essa interação entre professor e aluno por meio de um contato direto entre estes pressupõe uma maior segurança às relações mantidas, bem como estabelece um grau de fidelidade do compromisso assumido por aquele transformado no olhar acurado que o mesmo passa a ostentar face à sua interação com o contexto social meio onde as políticas são efetivamente implantadas.

Deste modo, se no olhar dos professores as políticas públicas para a educação fundamental de Princesa Isabel não estão sendo integralmente concretizadas como efetivamente planejadas pela Secretaria é altamente recomendável que uma relação dialética seja mantida entre gestores e professores, para que com a brevidade possível sejam identificados os fatores, circunstâncias, causas, motivos, razões que levaram a situação a tal ponto.

Como o presente trabalho se propõe identificar a maneira como os professores se apropriam e executam as políticas públicas para a educação básica implantadas em Princesa Isabel, na busca de contribuir para a diminuição do espaço existente entre estes e os gestores, causado pela tensão dialética destes opostos, buscou-se, ainda, na presente pesquisa, identificar fielmente quais os principais motivos que levaram a essa situação de não concretização integral das políticas públicas, cujos resultados se vê no gráfico a seguir:

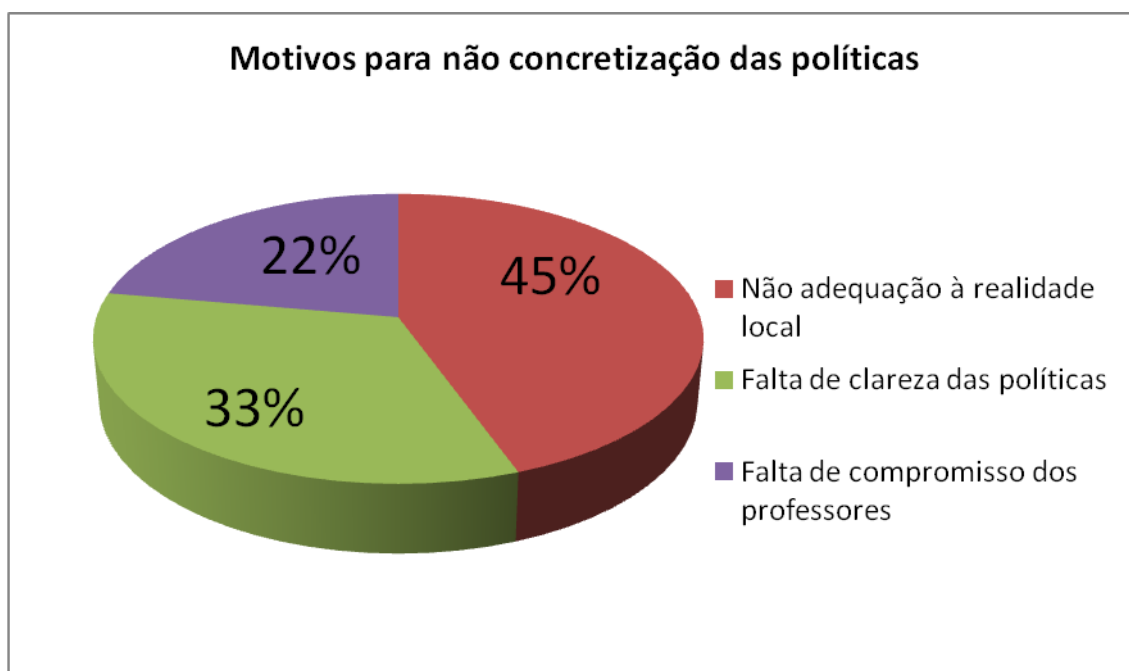


Gráfico 6

Das 06 (seis) opções de respostas que os professores tinham, 45% destes responderam que o motivo principal da não concretização se deu pela não adequação das políticas à realidade local.

Contanto, esse dado merece especial atenção visto que dos 15 (quinze) programas e projetos analisados na presente pesquisa 07 (sete) deles, ou seja, quase 50% (cinquenta por cento) são de iniciativa do governo federal aos quais o município simplesmente aderiu e implementou por meio da SECEDU em todo o sistema municipal de ensino.

Dentre os programas e projetos objetos deste estudo são de iniciativa da União:

- a) Program de Formação de Professores Leigos
- b) Programa Brasil Alfabetizado
- c) Programa Proletramento

- d) Programa Caminhos na Escola
- e) Programa Saúde na Escola
- f) Programa Nacional de Tecnologia Educacional

Dessa maneira, em atinência ao princípio da unicidade que rege a política educacional nos termos da Carta Política de 1988, ao município compete tão somente aderir aos programas governamentais e implementá-los tais como foram planejados sem interferir em determinadas questões pontuais inerentes à realidade do município, considerado em sua singularidade, não sendo levado em consideração os dados geográficos, financeiros, culturais, populacionais e educacionais de cada ente federado.

É nesse sentido que a situação não pode ser vista única e exclusivamente pelo lado da esfera municipal, visto que essas políticas independem de sua vontade, até mesmo porque no caso de municípios pobres como o Princesa Isabel, localizado no sertão nordestino e que sobrevivem economicamente apenas dos repasses federais, quando aderem aos programas federais, normalmente eles recebem incentivos financeiros o que se torna impossível não recepcionar as políticas traçadas pelo MEC, FNDE e outros órgãos federais.

É com arrimo nestes argumentos que se defende a implementação de políticas educativas que não tenham como fundamento apenas os processos de *racionalização da educação*, devendo, a contrário *sensu*, repensar o processo educacional a ponto de se admitir que a escola seja um “espaço público de experimentação gerido de um modo dialógico” resultante da produção de sujeitos globais e locais, consoante as diferenças e peculiaridades de cada um (cf. TEODORO; ANIBAL, 2007:25).

Nesse enfoque, é de suma relevância

acolhermos as instituições que o aluno traz para a escola, o que, por via de consequência, significa conhecer as instituições que a própria comunidade traz para o contexto escolar. É nessa interlocução entre sistema educativo e comunidade que se pode entender a escola como um espaço privilegiado da ação educativa, vivo e democrático. Uma política pública que se define pela participação e integração de todos os envolvidos no processo educativo necessita, sobretudo, criar espaços a partir dos quais os sujeitos se identifiquem com o que está sendo proposto, entendam o porquê do que está sendo proposto, assumam o que está sendo proposto, comprometam-se com o que está sendo proposto, recriem o que está sendo proposto. Assim, o que se espera de políticas públicas que se pretendam emancipatórias é que possibilitem aos sujeitos que se reconheçam como protagonistas de uma história construída por e para todos (MORAES; VITÓRIA; CORTÊS, 2007:133-134).

Outro fator preponderante para a não concretização das políticas públicas como efetivamente traçadas pelo município, na visão de 33% dos docentes foi a falta de clareza das

políticas, o que mais uma vez demonstra que durante o processo de construção destas políticas para a educação não houve uma participação do corpo docente, muito menos da sociedade civil para que dúvidas, questionamentos, imprecisões e outros esclarecimentos fossem solucionados ainda durante a fase de elaboração das políticas educativas.

Inferese-se que, se desde o processo de construção das políticas educacionais houvesse uma efetiva participação de todos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem na busca conjunta de soluções e estratégias voltadas para a melhoria da qualidade do ensino, com certeza as políticas seriam mais claras e mais concretizadoras, pois teriam um único fio condutor gerado a partir da união de todos os interessados.

Entretanto, pelo resultado obtido na presente pesquisa no que se refere à construção das políticas educativas, percebe-se que não só no município de Princesa Isabel mas em todo o país se

estabeleceu uma cultura centenária através da qual o Estado tem se alternado entre autoritário e paternalista (por vezes, autoritário e paternalista), mas sempre marcadamente centralizador e regulador. Como decorrência dessa situação, a sociedade tem sido sistematicamente excluída dos processos decisórios. Se considerarmos cidadão aquele que usufrui efetivamente dos bens materiais, sociais, políticos e culturais produzidos pela sociedade, veremos que o século XX deixou como herança, para o Brasil, uma população composta por uma maioria de não-cidadãos (MORAES; VITÓRIA; CORTÊS, 2007:126).

Essa exclusão dos atores que integram o ciclo educativo tem gerado situações como estas vivenciadas no município de Princesa Isabel que se contrapõem ao ideal da “educação libertadora”, e não “bancária”, onde os homens sejam donos e possam discutir o seu pensar, sob a ótica da sua própria visão do mundo, manifestada nas suas sugestões e nas de seus pares, refletindo, nesse norte, o pensamento freireano inserto na *Pedagogia do Oprimido* (cf. FREIRE, 1987:69).

É oportuno lembrar que num país democrático o processo educativo deve ser construído a partir de métodos dialógicos consistente num amplo debate dos sujeitos envolvidos, ou seja, que a construção se inicie partindo-se

desse caminhar juntos de todos os educadores que somos, e não só pelos professores, mas também pelos pais, alunos, jornalistas, políticos, enfim, por toda a sociedade brasileira se repensando, reaprendendo o Brasil. Hoje estamos num momento histórico em que esse país está diferente: nós estamos pensando em escrever, em falar um livro no momento em que esse país está despertando, passando por cima de partidos políticos, passando por cima de centro, de esquerda, de direita, e tomando a palavra. E nós também estamos envolvidos nesse processo (GADOTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1995:24).

Há que se considerar que toda proposta de reforma, de mudança e implementação de novas políticas, programas e projetos, mesmo que tenham sido elaboradas por grupos de técnicos capacitados e compromissados com o bem-estar educacional, “se não passar primeiro pela participação da massa dos educadores na elaboração dessa proposta, fracassa” (GADOTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1995:78).

Dando prosseguimento à leitura dos dados coletados na aplicação dos questionários, na visão 22% dos docentes municipais outro fator preponderante na escala das situações que levaram a não incidência da concretização das políticas públicas se deu pela falta de compromisso dos professores, o que induz a um preclaro comodismo de considerável parcela dos docentes da rede pública municipal de ensino, cujo descompromisso reflete incomensuravelmente no processo ensino-aprendizagem.

Nesse processo “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” e, neste norte, infere-se que ensinar não consiste no ato puro e simples de transferir conhecimentos, visto que quem ensina ao mesmo tempo aprende ao ensinar, bem como quem aprende ensina ao aprender. Destarte, “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (cf. FREIRE, 2010:12).

Freire (2010:12) alerta, ainda, que “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”.

Não desmerecendo o papel desempenhado pelos demais sujeitos que integram toda a criação e evolução do processo educacional, há de se ter em mente que o professor se destaca como um dos protagonistas dessa conjuntura. Seu comportamento, sua forma de agir e de pensar, sua integração com gestores, com a escola e com os próprios discentes não passam despercebidas, muito pelo contrário se destacam e influenciam todo o desenvolvimento do processo. Com base nessa premissa, infere-se que

não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco. Como impossível seria sairmos na chuva expostos totalmente a ela, sem defesas, e não nos molhar. Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente. Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o

que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo (FREIRE, 2010:37).

O descompromisso do professor com as atividades que desenvolve que via de consequência culmina com a perda da sua força moral na condução do seu senhor, na visão de 22% dos que congregam esta classe, como já mencionado, é considerado como o terceiro maior fator que contribui para não concretização das políticas públicas para a educação básica no município de Princesa Isabel.

Essa constatação chama a atenção por ter sido identificada justamente pelos próprios professores a quem Paulo Freire na obra “Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa”, se colocando no papel de educador, se dirige com os seguintes dizeres:

saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebam me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com o meu desempenho. Se a minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista. Não posso discriminar o aluno em nome de nenhum motivo. A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo mas também de como o aluno entende como atuo. Evidentemente, não posso levar meus dias como professor a perguntar aos alunos o que acham de mim ou como me avaliam. Mas devo estar atento à leitura que fazem de minha atividade com eles. Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola (FREIRE, 2010:38).

E arrebatada,

minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma *omissão* mas um sujeito de *opções*. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho (FREIRE, 2010:38).

Assim sendo, um alerta vermelho surge na condução do processo de criação e implementação das políticas públicas educacionais em Princesa Isabel no que se refere a esta parcela considerável de professores descompromissados com o processo educativo, devendo a SECEDU, o CME e os Conselhos Escolares atentarem para estes dados e buscarem identificar estes profissionais para que seja feito um trabalho de base consistente na conscientização desses sujeitos sobre o fundamental papel que desempenham na educação municipal.

Soluções devem ser buscadas, apontadas e implementadas por parte do sistema para que haja uma retomada do potencial da força moral do educador perante todos, em especial perante o aluno, transmitindo, assim, confiança e seriedade ao trabalho pelo mesmo desenvolvido, pois, caso contrário haverá um maior enfraquecimento na construção do processo educacional, comprometendo seriamente o nível da qualidade da educação prestada pelo município e gerar consequências desastrosas e indesejáveis sem precedentes.

A parte final do questionário aplicado aos professores tratou de perquirir aos mesmos sobre o nível de satisfação pessoal em relação a cada política²⁹ traçada pela SECEDU, cujos resultados obtidos constam nos gráficos abaixo:

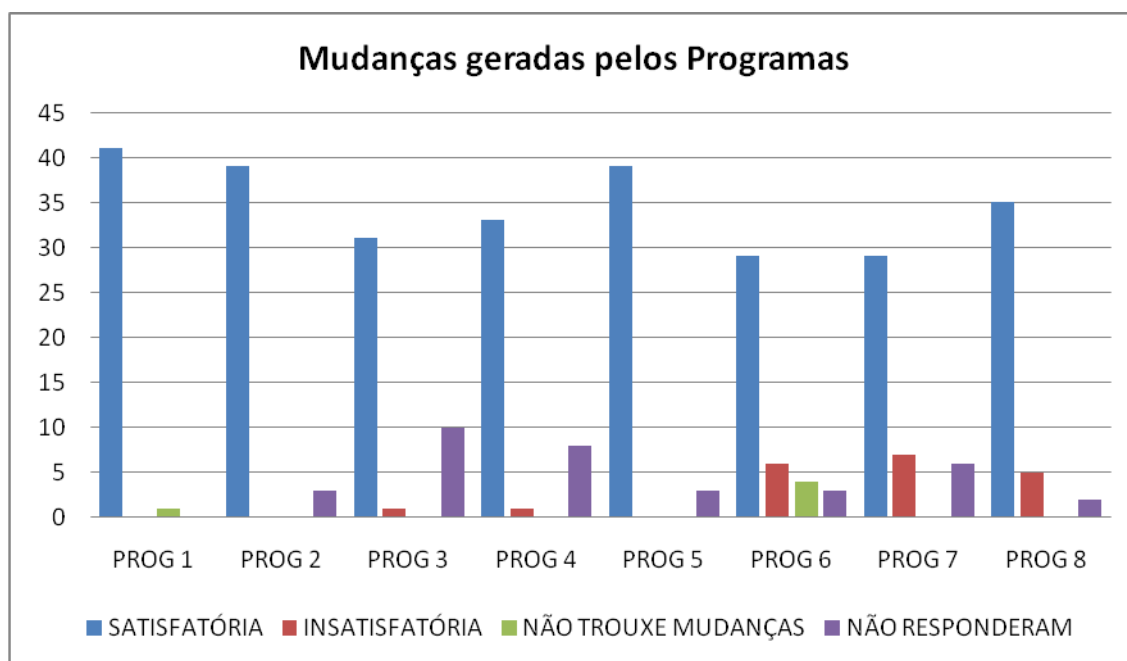


Gráfico 7

Pela simples leitura dos dados gráficos, vê-se que os Programas 1, 2, 5 e 8 na visão dos docentes municipais trouxeram mudanças satisfatórias numa média superior a 90%, o que garante destarte, seu ótimo desempenho e aceitação pelos docentes como ação democrática e construtiva do processo educacional. Merecem destaque especial o Programa de Formação dos Professores Leigos e o Proletramento, pois ambos são voltados à formação continuada dos membros do magistério municipal, além do Programa AABB Comunidade que entre os

²⁹ As definições de cada programa, projeto e demais ações já foram tratadas no item 2.6 deste trabalho.

que foram objeto do questionário é o mais antigo programa ainda em execução do município de Princesa Isabel.

Já os Programas 3, 4, 6 e 7 no olhar do magistério público municipal trouxeram mudanças satisfatórias numa média equivalente a 72%, pelo que se percebe um nível de qualidade mediano destes programas, dentre os quais se incluem os Programas Escola Ativa e Brasil Alfabetizado, que ao menos a nível de política educacional se mostram de grande relevância para a educação básica dos munícipes, pois o primeiro adota uma metodologia inovadora com vistas a promoção de mudanças satisfativas na educação do campo e o outro se presta a erradicar o analfabetismo ainda existente no município.

Desse modo, deve a SECEDU juntamente com os demais órgãos ligados direta ou indiretamente à educação e com os professores adotarem medidas que culminem numa reavaliação das metodologias destes programas a fim de alcancem uma média de satisfação mais condizente com os fins para os quais os programas se prestam.

Dados chamativos da leitura do Gráfico 7 são os que indicam que os Programas 6, 7 e 8 sob o ângulo de vista de aproximadamente 15% dos professores trouxeram mudanças insatisfatórias, **o que deve ser urgentemente objeto de discussão pelos gestores educacionais para identificar possíveis falhas na execução destes programas.** Dentre estes programas encontra-se o Programa Caminhos na Escola que busca atender os estudantes do campo que estudam na sede do município, tendo se mostrado de grande valia para o desenvolvimento das ações educativas. Doutra monta, está relacionado ainda entre os programas citados o ProInfo que foi criado para promover o uso pedagógico de TICs, sendo premente esclarecer que ambos os programas são de iniciativa do Governo Federal por intermédio do MEC/FNDE em parceria com o município.

Por fim, analisando, ainda, os dados do gráfico acima urge registrar que em relação aos Programas 3, 4 e 7 em média 20% dos professores não souberam ou não quiseram responder sobre o nível de satisfação dos mesmos, contudo vale de igual modo salientar que estes programas em específico não são executados por todos os docentes da rede pública municipal de ensino, já que não atingem todas as unidades escolares, justificando, destarte, este percentual elevado de professores que não se manifestaram.

Em seguida, vê-se outro gráfico que trata dos projetos que foram desenvolvidos pelo município onde também consta o resultado dos dados:

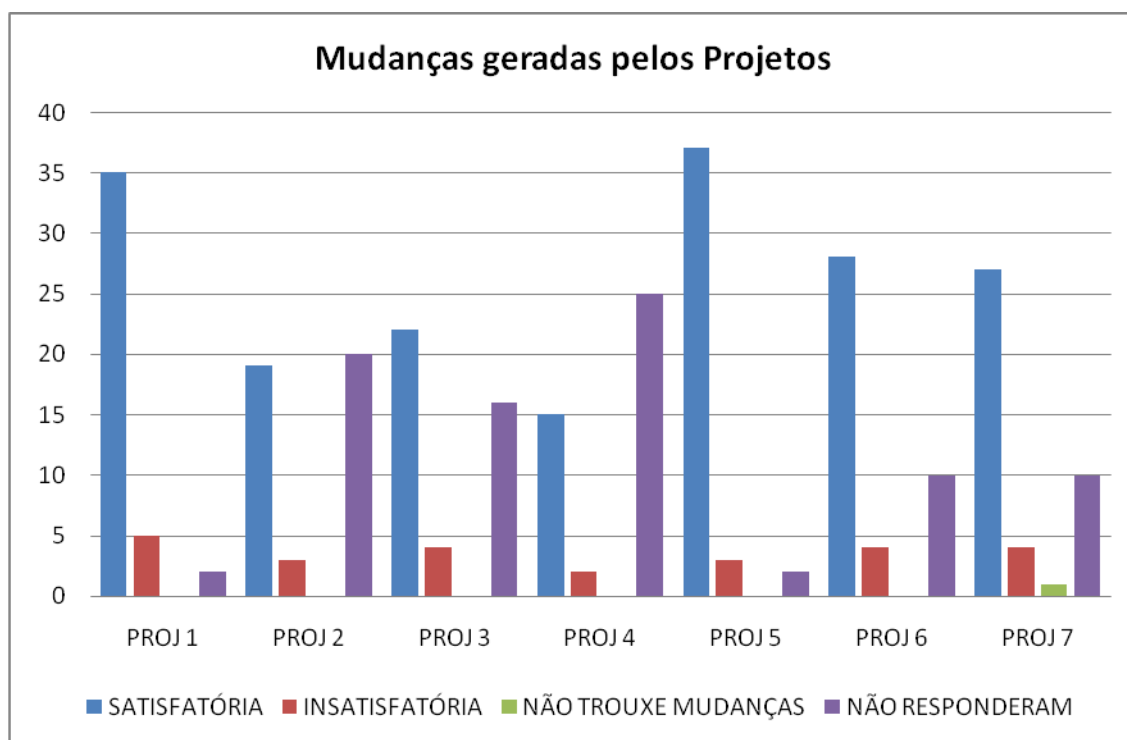


Gráfico 8

Da análise dos dados gráficos, vê-se que os Projetos 1 e 5 na visão dos docentes municipais trouxeram mudanças satisfatórias numa média equivalente a 85%, o que implica um desempenho bastante considerável dos projetos e aceitação pelos docentes como ações positivas no processo ensino-aprendizagem. Vale registrar que ambos os projetos, tanto o de *Reforço Escolar* como o de *Leitura e Escrita* são desenvolvidos há bastante tempo pela SECEDU, sendo políticas públicas locais que vêm contribuindo de sobremaneira na construção do processo de conhecimento dos educandos com resultados positivos em todo o município.

Entretanto, os Projetos 6 e 7 na percepção de apenas 66% do magistério municipal trouxeram mudanças satisfatórias, onde também infere-se que o nível de qualidade e aceitação destes projetos foram medianos. Contudo, é de bom alvitre salientar que estes projetos *Vida Sim*, *Drogas Não* e *Democracia e Cidadania* tiveram uma curta existência como ações políticas da SECEDU, tendo sido ambos limitados ao período de um ano letivo, motivos estes suficientes para comprovarem os percentuais médios de satisfação obtidos por estes respectivos projetos.

Ainda da leitura dos dados do Gráfico 8, vê-se que os Projetos 2, 3 e 4 sob a ótica dos docentes da rede pública municipal de ensino tiveram um nível médio de satisfação de 45%. Assim, ao mesmo tempo o gráfico revela que 49% dos professores não souberam ou não

quiseram responder sobre o nível de satisfação destes projetos, deste modo é de suma relevância ressaltar, com base nos dados constantes da SECEDU que o *Projeto Reforço para as Olimpíadas* é desenvolvido no município apenas para os alunos do 5º e do 9º ano que estudam nas escolas da sede do município, ao passo que o *Projeto Cultura da Mandioca* é desenvolvido somente em 03 unidades escolares que se localizam na zona rural do município, o que sem sombra de dúvidas justifica o considerável número de professores que não souberam responder este tópico específico do questionário aplicado³⁰.

Por fim, de maneira geral, os dados gráficos revelam que em média 7% dos professores estão insatisfeitos com os projetos desenvolvidos pelo município, o que apesar de não ser um número alarmante em termos percentuais, reflete, contudo, um considerável número de professores que não acreditam nas políticas traçadas por estes projetos como forma de assegurar uma educação pública de qualidade, devendo a SECEDU atentar para estes dados e buscar meios de aprimorar estas ações com o fito de atingir um nível de satisfação da totalidade dos professores para que estas políticas sejam implementadas e produzam os frutos necessários.

A parte final do questionário apresentado aos professores indagava sobre o nível de satisfação dos mesmos para com as ações políticas implementadas pelo município e dentre as 20 (vinte) escolhidas³¹, deu-se destaque ao Plano de Ações Articuladas, à conquista do Selo UNICEF pelo município de Princesa Isabel, a implantação efetiva do Conselho Municipal de Educação, o Fórum Municipal de Educação e Cultura e a reformulação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público municipal, cujos dados sobre o nível de satisfação individualizada por parte dos professores com cada ação desta segue do gráfico abaixo:

³⁰ Não se trata de dicotomia de programas, mas de uma diversidade de práticas adotada pela SECEDU que se adequam ao processo educacional conforme o contexto histórico e formativo dos sujeitos envolvidos que justificam os dados apresentados.

³¹ Oportuno registrar neste momento que as 20 (vinte) práticas pedagógicas, dentre programas, projetos e outras ações selecionadas para o presente estudo através da aplicação de questionário aos professores, na conjectura do estudo foram divididas em 03 (três) blocos sem qualquer ligação íntima entre elas, tendo sido utilizado apenas o critério da nomenclatura comum para facilitar os dados gráficos e sua análise no decorrer do trabalho.

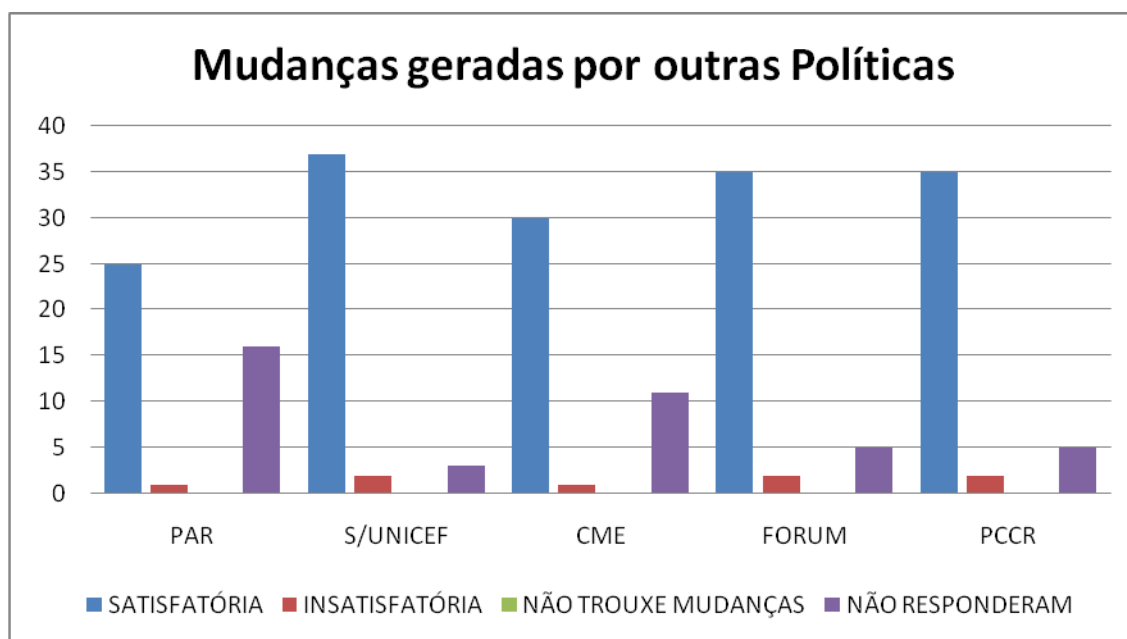


Gráfico 9

Na análise dos dados do gráfico acima, vê-se que a conquista do Selo UNICEF pelo município, o Forum Municipal de Educação e Cultura e a reformulação do PCCR, na visão dos docentes do município tiveram uma aprovação média superior a 85% da amostra representativa selecionada, o que demonstra que estas ações obtiveram um ótimo desempenho na seara educacional, além do considerável nível de aceitação pelos docentes como ação democrática e construtiva do processo educacional.

Todavia, já a realização do Plano de Ações Articuladas e a efetiva implantação do Conselho Municipal de Educação tiveram um nível de satisfação de aproximadamente 66% do magistério público municipal, o que deve servir de alerta para os gestores municipais, considerando que ambas as ações se mostram de grande relevância para a educação pública municipal.

Em relação ao PAR cuja política foi criada pelo MEC como uma das ações oriundas do Termo de Adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, com vistas à melhoria dos indicadores educacionais, cujo objetivo, como dito antes, é contribuir para o desenvolvimento das aprendizagens, habilidade e competências para a formação integral do aluno, deve o gestor local atentar para encontrar uma forma de disseminar mais os objetivos, metas e os fins aos quais se prestam esta ação política junto à comunidade docente visto que 38% destes não souberam ou não quiseram responder sobre o nível de satisfação para com a referida ação.

De igual modo em relação à implantação do CME que já tinha sido criado por lei desde o ano de 2002, vindo a se efetivar somente no ano de 2008 para exercer as suas funções consultiva, fiscalizadora e deliberativa, bem como competência normativa, constituindo-se no instrumento mediador entre a sociedade civil e o poder público municipal, vê-se que um considerável percentual de 26% dos professores também não souberam ou não quiseram responder sobre o nível de satisfação. Esse retrato leva a crer que as ações do CME ou não estão sendo desenvolvidas a contento ou necessitam de uma maior publicidade como forma de assegurar uma gestão democrática. Compete à SECEDU e ao próprio CME reverem a forma de atuação deste órgão perante a comunidade escolar, tornando mais públicas suas ações para que todos sem exceção possam conhecer a fundo suas atribuições, competências, e atividades desenvolvidas em prol da educação do município.

Em síntese, cumpre registrar que o nível de insatisfação dos docentes com estas outras ações políticas gira em torno de 4%, o que não representa um percentual considerável em face do contexto apresentado que possa gerar alguma **ação enérgica** por parte dos gestores locais.

2.8.2 Análise dos projetos político-pedagógicos desenvolvidos pelo município sob o olhar do gestor

Além dos questionários aplicados aos docentes, foram realizadas entrevistas com os gestores que se sucederam no período do recorte temporal desta pesquisa, tendo estes sido perquiridos acerca das políticas públicas municipais para a educação básica, com ênfase na seara pedagógica, estrutural e organizacional para implementação das políticas geradas no período em estudo.

As entrevistas realizadas foram parcialmente estruturadas por meio de temas particularizados com questões abertas preparadas antecipadamente, contudo, no decorrer das entrevistas houve o acréscimo de alguns questionamentos improvisados que se mostraram necessários em face das respostas dadas pelos entrevistados (cf. LAVILLE, DIONNE, 1999:188), visto que neste tipo de procedimento metodológico se privilegia a entrevista semi-estruturada porque esta, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação, ficando-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos entrevistados.

As entrevistas³² se subdividiram em duas etapas, sendo a primeira referente a questões relacionadas a variáveis que traçam o perfil dos atores da pesquisa, no caso dos gestores municipais, descritos no quadro a seguir, cujos nomes são fictícios para preservar a identidade dos entrevistados.

Nome do Entrevistado³³	Formação Acadêmica	Temo de experiência no serviço público	Funções exercidas anteriormente	Período que exerceu o cargo de Secretário
A	Licenciatura em História. Especialização em Pesquisa Educacional	38 anos	- Professora - Diretora Escolar - Coordenadora Pedagógica	Janeiro de 1988 a Dezembro de 2000
S1	Licenciatura em História. Especialização em História Geral.	20 anos	- Bibliotecária - Professora - Diretora Escolar	Janeiro de 2004 a Março de 2007
S2	Licenciatura em Letras. Especialização em Metodologia do Ensino Superior.	22 anos	- Professora	Março de 2007 a Abril de 2007
S3	Licenciatura em Ciências. Especialização em Psicopedagogia.	22 anos	- Professora	Maio de 2007 a Julho de 2007
C	Bacharelado em Direito. Especialização em Direito Processual Civil.	12 anos	- Assessor de Gabinete - Secretário de Administração - Procurador Jurídico	Agosto de 2007 a Dezembro de 2008

Tabela 2 – Relação dos gestores municipais de educação

A segunda parte das entrevistas se baseou nas questões voltadas às políticas públicas para o Ensino Fundamental no município de Princesa Isabel no recorte temporal de 2000 a 2008, cujos dados foram analisados à luz de aportes teóricos e contextuais consoante os referenciais da análise a seguir.

³² Ver Apêndice II.

³³ Foram criadas siglas para identificar os gestores que se sucederam no período da pesquisa como forma de preservar a identidade de cada entrevistado e a confidência das informações prestadas.

a) Forma de ingresso e motivos levados em consideração

Em relação a este questionamento, os entrevistados praticamente à unanimidade alegaram um motivo comum a todos que foi a confiança do prefeito da época, por se tratar de cargo de provimento em comissão³⁴ o que de certa forma dava esta liberalidade do gestor administrativo local, tendo além deste motivo sido elencadas outras situações abaixo descritas.

[...] fiquei meio assustada com o convite, procurei ouvir atentamente os argumentos do prefeito, analisei acima de tudo a confiança e a experiência em mim depositadas, tudo isso, “né”, e aceitei o desafio. [...] Os motivos acredito, “né”, ter sido a responsabilidade, o compromisso que assim durante toda a minha vida pública, como diretora escolar, professora, serviços voluntários que eu assim, eu sempre gostei de assumir, “né”, tive muito contato assim em ONGs, movimentos estudantis [...]. (A, ex-Secretária de Educação).

[...] os motivos, a credibilidade do meu trabalho, “né”! A confiança que eu tinha junto à comunidade, a sociedade da minha cidade e também do local onde eu trabalhava que era o povoado de Lagoa da Cruz, que pertencia a Pernambuco. Então eu... diante do meu trabalho adquiri credibilidade, confiança. E junto também com a administração da escola nos fizemos um trabalho muito bom, é... se deu a isso também e o fato de pertencer ao cargo, ao partido político que chegava ao poder naquele momento... (S1, ex-Secretária de Educação).

[...] como o cargo é de confiança, “né”, então eu fui escolhida pelo gestor que assumiu a Prefeitura e também acho por fazer já parte do quadro efetivo do magistério do município de Princesa Isabel (S2, ex-Secretária de Educação).

Bem, a forma de ingresso e motivos levados em consideração pra minha nomeação é... foi exatamente essa minha experiência em educação, esses anos que eu tenho dedicado à educação. É... Fui convidada e nomeada pelo gestor municipal através da indicação de pessoas próximas ou mesmo que trabalhavam na área de educação (S3, ex-Secretária de Educação).

Vê-se, portanto, que, além da extrema confiança depositada pelos chefes do Executivo, para a nomeação dos seus respectivos gestores educacionais a experiência no serviço público, notadamente na seara educacional fora um dos fatores preponderantes para essas indicações dos cargos da pasta da educação municipal.

b) Panorama geral da atuação no cargo com base no quadro geral em que a educação foi encontrada

³⁴ Nos termos da redação da parte final do Art. 37, inciso II da Constituição Federal de 1988, os cargos de provimento em comissão são de livre nomeação e exoneração pelo chefe do executivo.

Ao serem perquiridos sobre a situação geral em que cada um encontrou a pasta quando da assunção ao cargo e qual o panorama de atuação que foi desempenhado para dar continuidade aos serviços educacionais prestados pelo município, várias foram as abordagens feitas, conforme se observa:

[...] quando assumi a pasta da educação, o que mais me assustou foi realmente o quadro efetivo de professores. [...] Existia um quadro efetivo de professores pequeno. [...] Muito resumido, muito resumido assim, eu não lembro, eu não lembro assim estatísticas, “né”, que faz muito tempo. Só sei que a grande maioria de professores era leigo, era professor leigo, aquele que só tinha apenas a quarta-série. Então, pouquíssimos com formação, na época Logus 2, alguns com o 2º grau não “*profissionalizado*”... não profissionalizante, “né”, era só apenas o ensino médio e um grande universo, como eu já disse, era professor apenas com quarta-série. [...] Não existia no nosso quadro, ninguém de nível superior. E assim, é... com a dificuldade porque além da formação eles, os professores ainda exerciam (né?) o classe multi-seriada e também faziam o papel de, é... na limpeza, da merenda, era aquele profissional pra tudo. [...] Não tinha matrícula na rede municipal é... não tínhamos nenhum prédio municipal urbano, certo? Era, era difícil, existia apenas um prédio municipal é... no bairro do Cruzeiro que é uma escola e lá já atendia as crianças daquela localidade pela Rede Estadual. [...] Uma grande dificuldade que nós também era com arquivos, vida escolar das crianças, nós não tínhamos tudo isso registrado, era precário. O nosso departamento é... pra fazer uma transferência... é, a gente tinha que recorrer a Inspeção Técnica do Estado e lá pra se tomar as medidas cabíveis para expedição de histórico, transferência... a vida escolar dos nossos alunos. (A, ex-Secretária de Educação).

Bem, Clodoaldo, quando nós assumimos a Secretaria de Educação, a análise diagnóstica nos mostrou uma realidade bem difícil. As escolas estavam com a estrutura física muito comprometida. Principalmente os professores sem formação mínima. Alguns, muitos com... é... não tinham o ensino médio, outros é... não tinham a formação devida para o cargo. E o calendário escolar era um calendário bastante sofrido. E não eram cumpridos os 200 dias letivos, haviam desvios de funções, servidores públicos ausentes e na zona rural nós encontramos assim, verdadeiras situações difíceis de resolver. As escolas funcionavam em lugares inadequados, como por exemplo, garagens, casas de família, galpões e nenhuma delas dispunha de água potável nem energia. E não havia também por parte da Secretaria nenhuma diretriz que norteasse a Política pedagógica efetivamente. Professores não participavam de formação pedagógica, os conselhos não funcionavam, apesar de existirem formalmente e as políticas educacionais de âmbito federal eram executadas sem a participação efetiva do corpo docente. Não havia conhecimento por parte de todos, nem da existência delas nem de como elas funcionavam. E a merenda escolar é de... complicado demais... não existia assistência de uma nutricionista, não havia cardápio específico e na zona rural, a gente encontrou boa parte das escolas onde a merenda era armazenada e confeccionada na casa das auxiliares de serviços. (S1, ex-Secretária de Educação).

Como eu já disse anteriormente foi pouquíssimo tempo, né, como gestora municipal de educação do município de Princesa Isabel. Apenas por um período de dois meses, é... e como se encontrava no período de, de trocas de prefeito, “né” por conta de uma cassação, foi apenas no tempo de colocar algumas coisas em ordem, como por exemplo, organizar o quadro do magistério. (S2, ex-Secretária de Educação)

[...] ao assumir o cargo de gestora municipal da educação, ainda num momento de transição de governo municipal e com bastante dificuldades por encontrar uma repartição pública sem documentação, que me servisse de base para um recomeço, com apenas algumas ações já planejadas e desenvolvidas, em apenas dois meses, pela gestora que me antecedeu, não tive nem tempo e nem apoio necessários para desenvolvimento de um trabalho satisfatório que desse ênfase e vontade de continuar na função [...]. (S3, ex-Secretária de Educação)

Da análise do conteúdo das entrevistas realizadas, facilmente se percebe que todos os entrevistados alegaram que enormes foram as dificuldades encontradas ao assumirem suas respectivas pastas, o que de certa forma induz a uma conclusão parcial de que o gestor anterior não havia feito nada em prol da educação municipal ou que a educação pública do município sempre foi um caos total e nada fora feito para mudar essa triste situação.

Em verdade, um fator de extrema relevância deve ser considerado nessa questão, qual seja a alternância dos grupos políticos dominantes no município de Princesa Isabel, o que via de consequência, vai coincidir com a mudança dos gestores educacionais que se sucederam no decorrer do período abordado neste trabalho.

Desta forma, infere-se que uma triste realidade ainda assola a crise na educação municipal quando os gestores de uma maneira geral se deixam corromper por pura obediência aos seus superiores que ostentam a chefia do poder político-partidário, onde nessa forma de exercitar o poder os administradores deixam de pensar e agir em prol da coisa pública para desviarem suas atenções aos interesses de ordem privada em benefício dos seus partidários.

Na linha de raciocínio de Freire (1981:75), tais comportamentos dos administradores públicos os caracterizam como verdadeiros “analfabetos políticos” que vivem um constante “sentimento de impotência em face da irracionalidade de uma realidade alienante e todopoderosa”, onde um grito de libertação deve ecoar a fim de que definitivamente haja um rompimento entre os interesses do gestor e do político-partidário, cuja única prejudicada é a qualidade da educação pública prestada aos munícipes.

Oportuno ressaltar que “a Libertação desafia, de forma dialeticamente antagônica, a oprimidos e a opressores. Assim, enquanto é, para os primeiros, seu “inérito viável”, que precisam concretizar, se constitui, para os segundos, como “situação-limite”, que necessitam evitar” (FREIRE, 1987:54).

Deste modo, aos atuais e futuros gestores educacionais compete a árdua missão de romperem essa barreira política que separa os reais interesses do processo educativo das necessidades de natureza partidária, com o fito de tornar o processo educativo e as políticas

públicas educacionais uma ação continuativa independentemente de quem esteja à frente da pasta educacional em face da essencialidade do serviço a que se destina.

c) Papel desempenhado pelos Conselhos Municipais ligados à educação

Como restou consignado no início deste capítulo, no município de Princesa Isabel existem 03 (três) conselhos atuantes, quais sejam, o CME, o Conselho do FUNDEB e o CAE. Os gestores educacionais quando inquiridos sobre os conselhos responderam o seguinte:

Na nossa época, nós éramos acompanhados e analisados através do [...] Conselho Estadual de Educação. É assim, foi a época da mudança, “né,” a gente começou a formar os Conselhos dentro da, da escola, [...] conseguimos formar o Conselho do FUNDEF, é porque foi aí a implantação do FUNDEF, Conselho da Alimentação Escolar, é... foram assim fundamentais para melhorar a educação do município. Nós éramos acompanhados, os nossos Conselhos, a gente procurou realmente descentralizar através das Associações, tivemos assim uma boa participação das igrejas, tanto evangélica como católica, “né”, é... fiscalizavam, opinavam, colaboravam. Houve assim um grande controle social na época. (A, ex-Secretária de Educação)

Era o Conselho do FUNDEF e também o Conselho de Alimentação Escolar, o CAE. Só que, Clodoaldo, você foi gestor também, você sabe que a situação em relação ao Conselho, a participação popular, a crítica todo mundo sabe fazer, mas quando você, quando o cidadão é chamado a participar efetivamente da política pública, a fazer a diferença, principalmente de âmbito municipal em uma gestão é bastante difícil já que a gente havia, “tava” entrando quando o poder político estava nas mãos de um grupo político há 22 anos, então a gente quebrou essa unidade e entrou, então ficou muito difícil e a gente não conseguiu, foi na verdade o que eu lamento profundamente e considero um débito na gestão da nossa, do meu período. Por que? Porque a gente não conseguiu fazer os Conselhos funcionarem como deveriam funcionar, “tá” certo? Porque a participação era bem complicada. A gente não conseguiu chamar, num conseguiu reunir, num conseguiu fazer com que funcionassem efetivamente. [...] Então a gente teve muita dificuldade com essa participação popular pra fazer os Conselhos funcionar efetivamente. [...] Porque quando você diz participação você não, não tem imposição, é participação. Nasce do desejo e da conscientização. O que a gente conseguia fazer funcionar eram as assembléias pra escolher os representantes da parte dos professores e dos alunos porque isso aí era algo que a gente conseguia mobilizar. Mas quando você passa pra os setores, “né”, “pra” sociedade como um todo, você não consegue é... essa participação. (S1, ex-Secretária de Educação)

O Conselho de Educação existia apenas na lei, “né”, “num tava”, tinha na lei do município, mas ele não existia. É... de imediato providenciamos a formação de um novo Conselho do FUNDEB e o do, de Alimentação Escolar, pois ambos se encontravam vencidos, “né”, e tinha que haver a escolha, uma nova eleição pra que eles pudessem é... dar continuidade, “né”, pudessem fazer as reuniões e tudo o mais. (S2, ex-Secretária de Educação).

[...] a atuação dos conselhos era precária, “né”. Durante meu exercício, a lei de implantação do Conselho Municipal de Educação já existia, mas o Conselho em si não existia. [...] o conselho do FUNDEB e de Alimentação Escolar eram desarticulados e não tive tempo suficiente para buscar essas documentações, “né”,

dos mesmos que deveriam estar na secretaria e não estavam e... como todas as outras documentações, não é? Muita, muita dificuldade para encontrar essas documentações. Não tive tempo de colocar os conselhos para atuarem como deveriam ser. (S3, ex-Secretária de Educação)

Da leitura dos relatos acima dos gestores que se sucederam no decorrer do período de 2000 a 2008, facilmente se percebe que a atuação dos conselhos era bastante dependente da gestão educacional, tendo funcionado durante algumas gestões enquanto que em outras não passou de mera previsão legal.

Quanto ao caso específico do CME, consoante relatamos no início deste capítulo, sua efetiva implantação ocorreu somente no mês de junho de 2008, na gestão do atual prefeito, através da Portaria Municipal nº 064/2008, cujos integrantes foram empossados na mesma data, estando em plena e efetiva atuação contemporaneamente. Ou seja, antes do ano de 2002, o CME sequer existia na legislação municipal, tendo até este momento sido regido pela legislação estadual, ao passo que entre os anos de 2002 a 2008, o conselho passou a existir somente no papel, vindo a se concretizar apenas em meados de 2008.

Assim sendo, percebe-se nesse entender que a criação e implantação do CME não foi uma das políticas públicas prioritárias das gestões iniciais, visto que antes sequer existia e quando passou a ter previsão legal passaram-se 06 (seis) longos anos sem que sua implementação fosse concretizada. Registre-se, ainda que quando da elaboração do PAR em novembro de 2007, como uma das ações provenientes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, um dos indicadores consignados no referido plano pelo Comitê Municipal de Educação foi justamente a efetiva implantação do conselho, que se concretizou, como visto, meses após.

No que se refere aos demais conselhos, o do CAE e do FUNDEB, ambos tiveram funcionamento adequado durante a primeira gestão abordada neste estudo, ao passo que durante a segunda gestão, assim como o CME, estes conselhos não foram operantes, tendo o gestor educacional reconhecido essa omissão durante sua gestão. “Então eu considero que não atendeu a necessidade, não atendeu ao sonho que eu tinha de uma gestão democrática. A gente tinha muita dificuldade de marcar as reuniões, dificuldades de presença, a gente chamava, marcava e não dava quórum”. (S1, ex-Secretária de Educação).

A partir de outubro de 2007 até os dias atuais, tanto o Conselho do FUNDEB quanto o do CAE estão em pleno funcionamento, tendo o CME, como alhures dito, iniciado suas

atividades desde junho de 2008, desempenhando, assim, suas funções na construção do processo educacional.

d) Políticas e projetos implementados para a educação básica

Quanto aos programas, projetos e demais políticas públicas educativas voltadas para a educação básica, durante as respectivas administrações de cada gestor, estes se manifestaram sobre quase todas as ações políticas estudadas nesta pesquisa.

Algumas das ações foram citadas categoricamente pelos gestores, como, por exemplo, o Programa de Transporte Escolar:

[...] o programa Transporte Escolar, assim foi visto com muito carinho por a gente, quando a gente recebeu, nós tínhamos alguns alunos que andavam em cima de caçambas, por exemplo, eu estudei andando em cima de uma caçamba que dizia “a caçamba do lixo”. Mas aí, a gente investiu nessa área, conseguimos dois ônibus “*pra*” Princesa, os primeiros ônibus e... alugamos as frotas, “*né*”, pra colocar como transporte escolar. [...] fizemos o Plano de Cargo... car... Cargo e Salário... Carreira e Salário, “*né*”, que foi aí uma grande conquista. (A, ex-Secretária de Educação)

É... trabalhamos também o programa do transporte escolar e aí nessa esteira, fizemos capacitação dos motoristas, levamos o pessoal do DETRAN pra fazer esse trabalho. (S1, ex-Secretária de Educação)

Outro programa em comum, citado pelos entrevistados, foi o programa AABB Comunidade:

[...] outro programa que a gente deixou implantado foi o programa AABB Comunidade, foi uma parceria, na época, já era o prefeito Assis Maria e... nós fizemos essa parceria com o Banco do Brasil e atendemos... 120 crianças, crianças AABB Comunidade. (A, ex-Secretária de Educação)

E também a gente fez parceria, como por exemplo, o programa AABB Comunidade que foi em parceria com o Banco do Brasil e nós desenvolvemos projetos de inclusão social da questão de cultura, de esportes, então a gente trabalhou esse programa. (S1, ex-Secretária de Educação)

De igual modo, ainda foi outro projeto comentado pelos gestores foi o de Reforço Escolar, conforme se pode constatar:

[...] “*pra*” melhorar a situação, nós tínhamos assim um proj... é... o, o projeto de Reforço Escolar, “*né*”, colocava as crianças num horário, noutro horário ela estava lá sendo atendida com o reforço escolar. (A, ex-Secretária de Educação)

[...] também o projeto do Reforço Escolar. Nós temos esse projeto do Reforço Escolar nas escolas de mais baixo acesso, na verdade, como a Escola Carlos Alberto, o Rosário, a Escola do Rosário, a Escola Alice Maia e algumas escolas mais próximas e aonde a gente podia ter um mais fácil acesso. Então, o reforço escolar permeou a gestão da Secretaria de Educação. [...] É... tivemos também esse projeto de reforço para as Olimpíadas para preparar os alunos mais especificamente direcionados aos conteúdos das Olimpíadas e tivemos, na verdade, bons frutos porque a gente teve alunos que receberam medalhas nessas olimpíadas. (S1, ex-Secretária de Educação)

Foi comentado, ainda, pelos secretários entrevistados acerca do projeto Leitura e Escrita, pelo que se extrai dos seus depoimentos:

[...] Nós tivemos esse projeto de Leitura e Escrita, usamos o fantoche, eu lembro que a gente trouxe até pessoas especializadas de João Pessoa que passava, repassava para os professores, usavam as crianças também, em Momento Parceria e Multiplicadores. Eram difícil as coisas, mas a gente foi implantando. (A, ex-Secretária de Educação)

[...] o projeto de Leitura e Escrita que permeou também os sete anos de... quatro, seis (eu acho, “né”) seis anos de gestão da Secretaria de Educação. Então esse programa de Leitura e escrita, ele estava presente a todo o momento, tá certo? Nós trabalhamos da Secretaria, a gente sabe que sempre fazia esse... com o projeto de Leitura e Escrita. (S1, ex-Secretária de Educação)

Em comum, também, os entrevistados discorreram sobre o programa Pró-formação, como um dos propulsores da educação pública do município:

[...] nosso grande orgulho aí foi na implantação do professor, a qualificação para o nível superior, porque na época assim, o nível superior era uma coisa grande, você ter, você ter uma licenciatura era contado, num é? Então a gente investiu também nessa, nessa parte. A gente colaborou com o professor pra que eles melhorassem. Por sinal, na implantação do Projeto... do Programa, é... Pró-formação, foi uma implantação nossa, o Pró-formação. E aí a gente dava... a gente... como bolsa, incentivo, a gente pagava a metade do que eles pagavam. (A, ex-Secretária de Educação)

Para a educação básica. Bem, agente priorizou, Clodoaldo, aí a formação de professores, a gente deu continuidade porque já existia no município Pró-formação, então a gente deu continuidade até “term”... acabar, digamos, com essa linha de professores leigos que existiam no município. Então todos eles passaram a ter pelo menos o pedagógico com o Pró-formação e nós demos também assim, prioridade ao programa de formação continuada. (S1, ex-Secretária de Educação)

De maneira específica, foi discorrido, ainda, singularmente pelos gestores entrevistados sobre os projetos *Cultura da Mandioca*, *Vida Sim*, *Drogas Não* e *Democracia e Cidadania*, conforme se vê dos relatos abaixo:

É... fizemos também projetos específicos como o da cultura da mandioca com escolas que estavam na região aonde a base econômica é a mandioca. Então fizemos

esse trabalho os anos que estivemos à frente da Secretaria e a preocupação com a questão das drogas, a gente levou pras escolas o projeto “Vida sim, Drogas Não”. Esse projeto também esteve presente todos os anos da nossa gestão. Se não todos os anos, mas boa parte deles. [...] E o projeto Democracia e Cidadania que foi um projeto também que esteve presente nos seis anos de gestão que a gente trabalhava sempre anteriormente ao 7 de setembro numa tentativa de conscientização, é... efetiva do processo de emancipação política do nosso país. Então foi um projeto que foi assim muito valioso. (S1, ex-Secretária de Educação)

Prosseguindo, os gestores fizeram alusão ao *Programa Brasil Alfabetizado*::

[...] o município teve a preocupação de um programa é... com jovens e adultos. Não me recordo assim como era essa o nome desse programa, mas ele aconteceu, a gente colocou aqui na zona urbana, polarizou na zona rural, “né”, a gente colocou assim Trinchiras, atendia a localidade e, e saiu jogando na zona rural. Nós deixamos, aproximadamente... na zona rural umas dez, uns dez pólos funcionando e aqui na zona urbana funcionava nas escolas da Sede. E especificamente, no Carlos Alberto, onde oferecia maior estrutura. Nós atendíamos, “né”, os jovens e adultos do nosso município, pelo município, “né”. (A, ex-Secretária de Educação)

Vale registrar, também, o trato que foi dado pelos gestores acerca do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do magistério:

[...] E aí a mola mesmo, Clodoaldo, foi o Plano de Cargo, Carreira e Salário, que aí o professor, ele pode ter garantido, “né”, o, o seu plano, seu salário, você contar o tempo, “né”, com eficiência e com qualidade, porque quando a gente iniciou, o professor ele era contratado apenas por um período de aula, então para o tempo de serviço, deixava a desejar os meses que ele ficava sem estar na sala de aula. (A, ex-Secretária de Educação)

Cumpre reprimir, consoante abordado anteriormente, que o plano de cargos criado pela Lei Municipal nº 728/98 vigorou até 29 de julho 2010, quando foi revogado pela Lei Municipal nº 1.127/2010 que instituiu o novo Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos profissionais da educação, que teve como mola propulsora a consonância das normatizações da educação básica do município, em especial com o PNE, com as novas regras do FUNDEB e com a Lei nº 11.738 que criou o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

Conforme já consignado na Tabela 2, as duas Secretárias de Educação que se sucederam no início do ano de 2007, ocuparam estas pastas por um ínfimo lapso temporal, o que de certa forma inviabilizou até mesmo o planejamento das ações, programas, políticas e projetos para a educação básica do município:

Não, não foi possível essa implementação de nenhuma política e nem projetos para a educação básica, pois o momento era apenas de dar continuidade, fazer funcionar o que já havia, “né”. Ficou muito difícil pra gente implementar novas políticas, novos projetos. Isso aí foi dado continuidade com os secretários que vieram depois. (Socorro, ex-Secretária de Educação)

Durante esse período que eu estive a frente da Secretaria, “né”, trabalhei em Políticas e Projetos já existentes no município e que precisavam de, de manutenção e monitoramento, como o convênio, a... com o programa AABB Comunidade, é... o Plano de Cargo e Carreira e Remuneração de Magistério, reforço escolar, projetos escolares e sociais e pequenas reformas nas escolas da sede e de campo. (S3, ex-Secretária de Educação)

No decorrer da entrevistas, um fato curioso chamou a atenção quando um dos gestores entrevistados comentou ter trabalhado, na sua gestão, um dos programas estudados nesta pesquisa, quando sua efetiva implantação se deu quando o gestor já não mais exercia este cargo:

[...] Também é..., participamos do programa “Escola Ativa” que é um programa que nós levamos pro município. Ele é de âmbito federal e que assim, é um programa bastante difícil de manter no município devido a pessoal especializado. [...] É... trabalhamos também todos esses programas federais que a gente conhece, que são, digamos, os programas mais veteranos nas escolas [...]. (S1, ex-Secretária de Educação)

Como registrado no início deste capítulo, o programa Escola Ativa, que se funda numa estratégia metodológica criada pelo MEC para diminuir a reprovação e o abandono da sala de aula pelos alunos das escolas do campo das regiões mais carentes do país, desenvolvido especificamente para classes multisseriadas, somente foi efetivado em Princesa Isabel no ano de 2008 quando o município fez a adesão à metodologia do aludido programa, não tendo sido encontrados registros anteriores na análise documental feita in loco na sede da Secretaria de Educação municipal.

É de bom alvitre, ainda, colacionar a informação de que ações políticas como o Programa Saúde na Escola, o ProInfo³⁵, a implementação do PAR, a conquista do Selo Unicef e o Forum Municipal de Educação e Cultura, são todas ações que tiveram suas implementações efetivas a partir do final segundo semestre de 2007 para o início de 2008, cujas demandas contemporaneamente ainda estão sendo vivenciadas em face dos benefícios trazidos para o município.

³⁵ O ProInfo, como tratado no início deste capítulo, integra o Programa Nacional de Tecnologia Educacional, criado pelo MEC em 1997, para implantação de Telecentros Comunitários e Laboratórios de Informática a serem instalados nas unidades escolares dos entes federados.

O Programa Saúde na Escola contribui de sobremaneira para a integração das pastas de saúde e educação no município, levando um trabalho firme de conscientização dos educandos sobre os cuidados com a saúde. Já o ProInfo, no mundo de hoje, vem se mostrando imprescindível face ao processo de interação virtual vivido pela população em idade escolar. No que se refere às ações do PAR estas ainda continuam a trazer inúmeras benesses ao município, notadamente no tocante aos repasses de recursos para construção de novas unidades escolares e aquisição de equipamentos necessários para a continuidade do processo educacional. A conquista do Selo Unicef teve o condão de internacionalizar o município de Princesa Isabel como referência mundial no trato com a criança, jovens e adolescentes, nas esferas de educação, saúde e assistência social. Por fim, o Forum Municipal de Educação e Cultura foi um marco na história do processo educativo do município posto se configurou como o maior evento educacional de todos os tempos promovido pela SECEDU, em face da grandiosidade e da riqueza que o evento produz em termos de educação e cultura.

e) Dificuldades enfrentadas na implementação das políticas públicas

Quando questionados sobre as dificuldades enfrentadas para a implementação das políticas públicas para a educação básica, os gestores entrevistados trouxeram pontos convergentes em suas respostas conforme se vê a seguir:

[...] acho que o interesse de mudança mesmo dos professores. [...] Havia uma certa resistência. Eles... a dificuldade era grande e aí eles juntavam a tudo isso a resistência de não participar, “né”. Então mostravam isso aí ... era uma falta de interesse de mudança. Também assim, os recursos humanos e financeiros eram poucos. Existia uma grande falta de credibilidade nas políticas públicas, “né”. (A, ex-Secretária de Educação)

[...] o primeiro ponto eu considero conscientizar os meus pais, os meus colegas professores, é... os gestores municipais (ta certo?) de que aquelas ações eram necessárias e fariam a diferença na nossa educação. Então o processo de convencê-los, de arrebatar é... adeptos à minha causa, àquilo que eu acreditava que faria a diferença na educação. Então, esse eu considero o ponto mais sofrido e mais difícil. [...] Essa resistência foi difícil de romper junto, principalmente, aos docentes. Porque aquilo que eu falei a você, a questão política batia sempre muito forte da decisão de fazer o diferente. Porque eles entendiam que não estavam fazendo, na verdade, boa parte deles, a princípio considero, eles entendiam que não estavam fazendo pela cidade deles, pelo povo deles, pela sociedade. Eles estavam fazendo em benefício de um grupo político. E isso entravava o nosso trabalho. Isso dificultava bastante. (S1, ex-Secretária de Educação)

Constata-se nestas falas que há uma unicidade de pensamentos, de conclusões e de dissabores experimentados por parte dos gestores no que se refere à resistência dos docentes às mudanças pretendidas quando da assunção por cada um dos secretários à pasta municipal de educação. Infere-se de sobremaneira que esse embate custou caro à construção do processo ensino-aprendizagem, visto que a oposição em relação ao novo, a resistência às mudanças, aliada a ausência de relação dialógica entre os opostos, foi e ainda continua sendo sem sombra de dúvidas o ponto culminante da tensão existente entre os atores desta pesquisa.

O ser humano acostumou-se a um processo natural da convivência com o comodismo, com o arcaico, com a mesmice, notadamente no que se refere ao processo ensino-aprendizagem, onde o neófito é visto como radical, inaplicável, incongruente e inconsistente com o próprio sistema.

A barreira imposta pelo professor às mudanças trazidas pelas novas políticas traçadas pelos gestores que vão se sucedendo com o passar do tempo se torna o ponto crucial da crise do ensino público em geral.

É certo que essa tendência à resistência ao que é novo também possui seus fundamentos na ausência de uma gestão mais democrática, com participação de todos os atores envolvidos no processo educacional, ou seja, na ausência de uma relação dialética entre os interlocutores. Contudo, neste caso específico, os fins não justificam os meios, deve-se abrir um espaço para o diálogo, aliado, ao mesmo tempo, a um efetivo cumprimento das políticas traçadas para que não haja uma descontinuidade das ações implementadas, gerando danos incalculáveis para grande prejudicado dessa querela: o aluno, que não pode pagar um preço tão alto pela ignorância alheia.

No entanto, voltando aos depoimentos dos gestores, outros fatores foram apresentados pelos mesmos no que se refere às dificuldades encontradas para implementação das políticas educativas, como por exemplo, a escassez dos recursos financeiros, senão veja-se:

É... eu acredito que a maior dificuldade vinha da falta de apoio financeiro, que nos impedia de realizar essas ações voltadas “*pra*” esses projetos e programas. (S3, ex-Secretária de Educação)

É... você poderia esperar de mim dizer que recursos. Eu considero que recursos seria o segundo ponto... é... difícil dessa implantação de projetos. [...] E aí, claro, vai entrar também a questão do recurso, porque eu tenho 20 anos de educação e não podemos falar de educação de qualidade sem falar de recursos. Não é possível fazermos educação de qualidade sem recursos financeiros. Então recursos também eram um, digamos, uma pedra bastante difícil pra quebrar. (S1, ex-Secretária de Educação)

Com razão os gestores se queixam da inviabilidade de grande parte das ações planejadas em prol da educação causada pela escassez ou mesmo ausência de recursos financeiros para concretização das políticas. Registre-se que um dos grandes causadores desta triste, mas, real situação é o próprio chefe do executivo, principalmente das pequenas cidades do interior brasileiro, que costuma concentrar em suas mãos todos os recursos angariados pelo município, deixando de aplicar, ou mesmo aplicando parcial ou incorretamente os recursos específicos da educação.

Diante de inusitadas situações como estas na maioria das vezes o gestor fica de mãos atadas, sem ter como agir diante da hierarquia estabelecida com o administrador geral municipal, em face da obediência que lhe deve, aliado ao fato das condições inerentes à figura do cargo que ocupa, repita-se, é de livre nomeação e *exoneração* nos termos da Carta Magna de 1988.

f) Soluções buscadas para implementação das políticas públicas

Quando perquiridos sobre as soluções buscadas para concretização das políticas educativas, em face das dificuldades por ele encontradas, os gestores assim responderam:

A busca, “*né*”, a busca, a luta. Em primeiro passo, fomos em busca do financeiro, “*né*”, parceria com o governo federal, a gente foi abrindo as portas. A busca pelo ser humano, o profissional. A parceria com a família, a essa foi fundamental porque, pra fazer entender que a política pública é um direito de todos, “*né*”, ...e também um dever, “*né*”, de todos. [...] Como a gente conseguiu essa parceria com a família, fazemos... passamos a fazer matrícula *in loco*, cada localidade a gente tinha a oportunidade de conversar com a família, muitas vezes até nas nossas reflexões já começamos a entrar na droga, na prostituição, na valorização do ser humano. Porque os próprios pais se sentiam desvalorizados pela pobreza, pela distância, pelo descaso público, “*né*”. Então a gente começou a ter essa parceria com a família e fomos conquistando a credibilidade da família. É... junto com a comunidade procuramos trabalhar também em parceria com as Secretarias. (A, ex-Secretária de Educação)

Essa situação assim bastante difícil, a princípio eu usei um pouco da imposição para a formação continuada em serviço. Na verdade, não tão a princípio. A princípio, eu... a conversa, o diálogo, e depois uma certa imposição para participação das atividades de estudo, tá? Porque eu sei, quando nós vamos mudar, mas eu considero que nós já estamos mudando esse quadro em todo o país, de que o professor, de... entenda que ele precisa mudar, ele é que tem que fazer a diferença, ele é que tem o poder fogo de conscientizar, porque ele está na sala de aula e ele tá junto com o aluno. Então é... vencer essa resistência de achar que estudar não precisava mais, já que havia um emprego público garantido, não é? Já que tinha uma sala de aula garantida, então, vencer essa resistência e conscientizar eles foi sempre o diálogo. Agora, em alguns momentos entrou a questão da imposição porque é... depois de um determinado período eu fiz valer a lei que descontava a ausência do contracheque. [...] E eu dei assim, acho que nós trabalhamos um ano no diálogo, na conversação,

na conscientização. E depois, claro, que a grande maioria já estava presente a esses encontros, mas a minoria que resistia ainda, “tá” certo? A gente passou usar a lei que existia pra fazer participar. (S1, ex-Secretária de Educação)

Pelas próprias falas dos gestores, observa-se que um trabalho dialógico incansável foi tentado ser mantido na busca de uma solução para o impasse encontrado, tendo chegado ao ápice do uso da força impositiva para que fossem asseguradas as ações e demandas educacionais planejadas pelos gestores, fruto, como já citado, da ausência de uma relação dialética sadia e consciente entre os atores envolvidos.

g) Investimentos feitos para melhoria do ensino-aprendizagem

No que se refere aos investimentos feitos para uma melhor aplicabilidade das ações políticas voltadas ao processo ensino-aprendizagem os gestores responderam conforme o que se segue:

É... também assim, fizemos dois concursos públicos dentro do nosso, nosso mandato é...ou seja, “né”, o tempo que a gente ficou com a pasta, aconteceram dois concursos públicos. [...] porque aí deixou de haver a indicação e passou a entrar o profissional realmente que teve competência. [...] a formação continuada do profissional, foi o nosso primeiro passo, foi assim o que chamou mais atenção na nossa administração e a profiss... é... como é, a formação continuada do profissional, a descentralização da merenda, eles passaram a comer mais gostoso, “né”, mais... e aí...o, o transporte escolar, esse foi um grande sonho realizado [...] (A, ex-Secretária de Educação)

[...] a gente fez esse investimento, a gente garantiu aos professores que estudassem, isso tava lá na lei. Aos professores que estudassem eles teriam ganhos efetivos e vitalícios, “né”, Isso até, até, após, eles depois de se aposentar, eles vão levar esses ganhos. [...] E estimei os professores a participar de especialização, a fazerem graduação, então isso foi um investimento que eu considero essencial. E também as melhorias salariais que a gente pode promover também foi um investimento de ensino-aprendizagem e também a questão dos recursos que foram gastos pra promover os encontros de estudo. As capacitações, as formações de serviço. [...] esse eu considero os investimentos maiores que eu fiz no ensino-aprendizagem em termos de recursos financeiros. Era a forma que eu tinha de fazer o professor estudar. (S1, ex-Secretária de Educação)

Pela simples leitura das falas dos gestores entrevistados, vê-se que os mesmos consideram que os investimentos mais significativos por eles feitos à frente da SECEDU se deram justamente na formação do professor, cujos investimentos sem sombra de dúvidas renderam bons frutos à educação municipal, visto que os dados inseridos no Gráfico 2 deste

capítulo³⁶ informam que atualmente apenas 7% dos professores ainda possuem apenas a formação de nível médio na modalidade normal³⁷, ao passo que 43% são graduados e 50% possuem pós-graduação a nível de especialização nas mais diversas áreas consoante já demonstrado³⁸.

h) Investimentos feitos na melhoria dos prédios escolares

Encerrando a entrevista com os gestores, foi questionado aos mesmos sobre os investimentos realizados na infra-estrutura dos prédios escolares, tendo os mesmos assim se manifestado:

Esse foi o maior investimento do município, na época, “né”. [...] Nós tivemos assim um cuidado muito grande em construir o local e em equipar. Todas as escolas ficaram equipadas. Com o fogão, a partir do fogão, do material pra que eles se alimentassem com, com qualidade, a carteira escolar, uma estante, muitas com, já com o televisor, já tava lá, “né”. [...] Construimos a Escola Municipal Carlos Alberto Medeiros Duarte Sobreira, é a escola maior do município hoje, e como estrutura aumentou muito pouco da nossa época. [...] Então... também construimos aqui na cidade, a escola Professora Alice Maia que é lá no bairro, atendendo à localidade do conjunto Aloysio Pereira e a Escola Nossa Senhora do Rosário que atende à comunidade aqui da Rua da Baixa, da rua... e então a gente polarizou em locais diferentes. E a zona rural... o, eu vou citar aqui, você até vai se admirar “*mermo*”, acredito, com a situação, porque construimos Sítio Macambira dos Dionísios, Serrinha dos Bezerras, Trincheira, Jatobá, Carneiros do Medeiros, Saco do Louros, Macambira de Lagoa de São João, Gavião, Buenos Aires, Tamboril, Entremontes, Lavandeira, Várzea da Cruz, Povoado de Lagoa da Cruz, que deixamos lá implantado uma creche, é, dentre outras que passaram a pertencer ao município de São José quando foi emancipado. E, a chave maior foi a Escola Técnica Agrícola, ficou um prédio, onde houve um investimento de 30% do município. 70% do Governo Federal e 30% do município de Princesa Isabel. (A, ex-Secretária de Educação)

Pela fala da gestora facilmente se pode chegar à afirmação, como inclusive comentou-se no momento da realização da entrevista da mesma, que praticamente 90% da rede física das unidades escolares existentes no município de Princesa Isabel foram construídas durante a sua gestão, o que deixa uma marca indelével da sua gestão neste ponto específico.

Já as gestões dos secretários que se sucederam se pautaram na reforma e manutenção dos prédios então existentes, consoante se vê nos depoimentos seguintes:

³⁶ Vide 84.

³⁷ Professor Polivalente – vide Nota 27.

³⁸ Conferir o Gráfico 3 na página 80.

Nós priorizamos isso até pela própria necessidade que se apresentava, Clodoaldo. Porque nós encontramos as escolas numa situação bastante precária. “*Tá*” certo? É... é essa situação ela, ela tinha que ser minimizada, tinha que ser melhorada, então a gente deu prioridade, a gente priorizou, a gente priorizou é... digamos, não grandes reformas, mas consertos nas escolas, melhorias, tá certo? Teve escola que a gente, aonde tinha um número de alunos maiores, a gente fez essa seleção, a gente procurou melhorar o espaço físico, porque é uma condição “*sine qua non*” também para o ensino-aprendizagem é a qualidade do espaço físico. Então a gente priorizou a água. Nós conseguimos também um projeto com o governo federal e me parece com o Ministério das Minas e Energias, se não me engano... é... de trazer a energia solar para as escolas. Eu acho que conseguimos 25 kits de energia solar para as escolas e isso possibilitou também o avanço da educação de jovens e adultos. Porque esse segmento só pode vir à escola à noite. Então eles estavam lá por conta dessa energia. Construimos também em algumas escolas, eu não lembro a quantidade, mas fizemos o possível até por que é, com... cisternas, muitas escolas têm cisternas com a questão da água que era outro impeditivo da manutenção, na verdade da manutenção... não, da execução dos 200 dias letivos, era a questão da água. (S1, ex-Secretária de Educação)

Os investimentos feitos pela Secretaria, nos prédios foram também muito poucos. Pequenas reformas, como troca de portões, construção de rampas, consertos de telhados, de banheiros e manutenção na parte elétrica e hidráulica das escolas. (S3, ex-Secretária de Educação)

Percebe-se, deste modo, que os demais gestores tiveram uma maior preocupação apenas em realizar a manutenção dos prédios escolares, que, por questões de ordem natural como o próprio uso do bem, aliado à ação do tempo, exige esse tipo de serviço reparatório e conservatório para evitar a depreciação do imóvel.

3. BINÔMIO POLÍTICA-EDUCAÇÃO EM PRINCESA ISABEL

Neste último tópico, apresenta-se o eixo principal da pesquisa cujos referenciais são extraídos, por meio de uma análise criteriosa, dos instrumentos utilizados no decorrer da pesquisa, cujos dados já foram cruzados na temática apresentada no capítulo anterior, contudo, neste momento, buscou-se responder, à luz dos dados colhidos e dos critérios de cientificidade, se as políticas públicas para a educação básica de Princesa Isabel formaram ou não uma unidade dual no processo educativo do município

Contraposto à unidade dual detectou-se uma complexidade dualista existente entre **política** e **educação** como fato causador de graves danos à construção do processo educativo, onde a ausência de uma **relação dialógica, interacionista e democrática** de gestores e professores provocou uma quebra na fundação das políticas educacionais, que somente será contornada se superado for o dualismo existente pelo consenso dos interlocutores envolvidos.

Os dados analisados mostram que as políticas públicas educacionais, em face da complexidade dialética verificada pela tensão dos opostos, e das relações de influências recíprocas que uns exercem sobre os outros, deveriam ser trabalhadas de maneira que pudessem os atores envolvidos no processo manter uma estreita e correlata interação, onde o diálogo fosse o fio condutor dessa construção que pusesse de frente os homens em relação aos fatos e acontecimentos externos que embasam o fenômeno.

Verifica-se, portanto, que não há como se pensar em educação como fenômeno dissociado da política, pois essa separação seria um contra-senso ao princípio da liberdade

democrática que funda o ideal político de que a educação é um fenômeno de civilização, se constituindo numa prática indispensável ao homem para aquisição do conhecimento, sendo a unidade político-pedagógica a única fonte mediata capaz de superar a tensão dialética identificada entre os opostos. Tematizar-se-á o binômio **política** e **educação** cruzando dados á luz do pensar teórico da educação sob a dialeticidade dos opostos.

3.1. COMPLEXIDADE DUALISTA

Corriqueiramente, o vocábulo **complexo** é compreendido, pela grande maioria dos dicionários da língua portuguesa, como sinônimo de “complicado”, bem como ainda lhe é atribuído a idéia de ser o contrário do que é **simples**. O termo sempre foi desconsiderado no plano dos paradigmas tradicionais da ciência³⁹. Com efeito,

o saber científico proposto pelo positivismo comteano e pelo racionalismo cartesiano assinalava que o conhecimento legítimo exige, no rigor do método, o estabelecimento de idéias simples e claras. Estas deveriam ser formuladas a partir da decomposição dos fenômenos, a fim de a análise de suas partes elementares revelar o conjunto, segundo a lógica indutivo-dedutiva, para a proposição de leis universais desses fenômenos. (GATTI, 2010:31).

No caso específico da educação em Princesa Isabel, como fenômeno humano que é, em face da complexidade inerente à sua própria existência, pode-se afirmar, sem embargo, que o seu processo de formação estará sempre por concluir, tendo em vista as várias situações a que se sujeita na busca constante do conhecimento, destarte, com a eclosão incontestável e evidente da complexidade dos fenômenos, se reconhece uma “inevitável parcela de incerteza no conhecimento” (MORIN, 2001:564).

A complexidade dualista do processo educativo no município de Princesa Isabel se mostra clarividente quando da simples leitura do Gráfico 5 vê-se que para 64% dos professores as políticas públicas planejadas pela SECEDU foram concretizadas parcialmente. Como alhures dito, o percental é alarmante e exige a doção de medidas imediatas com vistas a uma reavaliação do sistema operacional das políticas educativas em Princesa Isabel.

O inaceitável percentual de professores que taxativamente deixa claro seu descontentamento com a sistemática procedimental adotada pela SECEDU quando do

³⁹ Dada a compreensão de complexidade para além do verbete de dicionários que vai além de não claro, rumo à cumplicidade de elementos constitutivos da realidade dada ao intelecto ou á experiência, a educação, como fato histórico que evoca para si a complexidade.

processo de criação, adoção e implementação das políticas educacionais, força a uma conclusão lógica sobre a total ausência de uma unidade dual no implemento do processo político-pedagógico educacional.

A manutenção urgente de uma relação dialógica entre gestores e professores se torna premente, antes que o fenômeno educativo se torne mais complexo e uma crise sem precedentes ecloda, causando um verdadeiro colapso educacional capaz de provocar um rompimento do processo educativo, ou seja, da essência do saber.

Urge esclarecer que os resultados dos fenômenos educacionais verdadeiramente são auferidos das ações praticadas pelo professor, dele, dependendo, destarte, a concretização de todo o processo, já que se apresenta, neste norte, como o fio condutor do processo.

A situação sob comento torna-se ainda mais preocupante quando considerados os resultados do Gráfico 6 onde foram explicitados os motivos pelos quais as políticas públicas não foram concretizadas como planejadas pelos gestores.

A não adequação das políticas planejadas à realidade educacional do município de Princesa Isabel aparece na visão de 45% dos professores como maior causa que contribui para essa situação. É, pois, indubitável que estes opostos aparentam, no plano fático, viverem em mundos totalmente diversos. Não há como aceitar que estas duas categorias de atores educacionais, que ao menos em tese, conheçam e convivam no mesmo espaço físico, bem como ostentem uma semelhante formação acadêmica e possuam uma considerável experiência na seara educativa e possam, ao mesmo tempo, ser tão complexos a ponto de enxergarem divergências tão destoantes sobre a realidade municipal.

Outrossim, a falta de clareza das políticas apresentada na visão de 33% dos professores como a segunda maior causa que enseja a não concretização das políticas educacionais vista em paralelo com o disposto pelos gestores, em suas entrevistas, ao afirmar que os maiores investimentos financeiros feitos se deram justamente na formação e capacitação dos professores, põe em cheque todo o processo formativo e de capacitação que vem sendo realizado pelos gestores municipais em prol dos professores, pois não se admite que investimentos sejam feitos para capacitar um profissional que ao final expressamente alegue a falta de clareza das políticas para os quais o mesmo foi devidamente capacitado. Dá-se, pois, uma dualidade epistêmica.

Da forma que se encontra posta, será extremamente difícil asseverar que a política pública e a educação formaram uma unidade dual no processo educativo no período objeto

desta pesquisa, visto que as políticas públicas são encaradas como processo que culmina na escolha adequada e coletiva das prioridades que irão definir os interesses públicos, em cujo processo se contrapõem os direitos, deveres, ônus e faculdades dos vários interessados na execução das políticas escolhidas (cf. BUCCI, 2006:264).

Ora se estas escolhas na visão dos demais interessados não estão sendo adequadas à realidade local, política e educação não formaram uma unidade dual na construção do processo educacional de Princesa Isabel. Infere-se, desta forma, que o rompimento do processo causado pela ausência de uma relação dialógica, interacionista e democrática entre gestores e professores somente será absorvido e contornado se for buscada a superação do dualismo

pelo consenso como uma concordância geral de pensamento e sentimento que tenda a produzir ordenamento das ações. Tudo isto sem prescindir da diferença, mas construindo a unidade. Para tanto, consideram-se todos os traços culturais sociais como provas do consenso. Sendo o consenso a solução cooperativa do conflito, é a culminância de um processo no qual se preservam as características individuais (idéias, raça, cor, escolaridade) e, sob o ponto de vista cultural, o saber: ninguém é desprovido de saber e cada saber incide sobre a realidade vivencial ou instrumentalizada como objeto de estudo. Significa ainda que as orientações básicas do agir aderem a certas condições fundamentais de reprodução e da autoconstituição possível da espécie humana: trabalho, saber e interação. É por isso que cada uma destas orientações fundamentais não visa à satisfação de necessidades empíricas e imediatas, mas a solução de problemas sistêmicos propriamente ditos (HABERMAS, *apud* SOUSA, 2007:146)

3.2. COMPLEXIDADE DIALÉTICA

O processo educacional, como fenômeno social que é, não pode prescindir de uma relação interacionista entre os sujeitos que nele estão envolvidos. Para tanto, devem os atores envolvidos manter uma estreita e correlata interação, onde o diálogo seja o fio condutor dessa construção que põe frente à frente os homens, os fatos, acontecimentos externos, que embasam o fenômeno educação, não se restringindo, destarte, a relação pura e simples dos sujeitos em si mesmos, mas relação feita pela mediação objetual, isto é, a educação municipal que se queira e se saiba libertadora. Nesse entender diz-se que

não é possível o diálogo entre os que querem a *pronúncia* do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue.

Se é dizendo a palavra com que, “*pronunciando*” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca das idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1987:44-45).

Freire (1987:47) adverte que sem o diálogo não existe o processo básico da interação, na comunicação entre os sujeitos. Ausente a comunicação, não há como existir uma verdadeira educação, pois é com base na relação dialógica que os envolvidos irão possibilitar a relação intersubjetiva, educador-educando, mediatizada pelo objeto.

A complexidade do fenômeno educacional se dá pela existência de inúmeras variáveis todas juntas e entrelaçadas que formam um único sistema, de modo que não se pode separá-las sem destruir o todo, pelo que se pode afirmar que essas diversas variáveis são, ao mesmo tempo, distintas e intimamente ligadas entre si. Nisto se vê a complexidade⁴⁰.

Não se pode, desta forma, pensar em educação em Princesa Isabel como um fato puro, simples, de fácil compreensão e entendimento, construído isoladamente por um único sujeito, sem a efetiva participação dos demais atores envolvidos no processo, sem que seja antecedido de uma relação dialética que se configura como a essência do ato constitutivo.

A indissolubilidade do processo educativo, em face da sua co-determinação, se entre as partes e o todo em face da sua co-determinação, como, aliás, é defendido pela ciência do complexo, que além disso assume

contra o princípio da conservação das distinções, que tudo é processo dinâmico de transformação, ou seja, que há saltos na natureza, na sociedade e na mente. Aí existem mudanças qualitativas, transições de fase, surgimento do novo. Por pretender pensar processualmente, precaver-se contra toda a forma de reducionismo fundacionista (PRADO *apud* PINTO, 2011:19).

Neste norte, sendo a educação um fenômeno social complexo que se destaca pela unicidade dos papéis desempenhados por gestores e professores, cada um com atribuições diferentes, mas, integradas entre si para concretização das políticas públicas, torna-se imprescindível, para tanto, que uma intrínseca relação dialógica seja mantida entre estes opostos que formam o todo do processo.

⁴⁰ Assim, “a complexidade pode ser entendida como uma propriedade dos sistemas dinâmicos, interconectados, que aumenta com o número de componentes distintos, com o número de conexões entre eles, e com a complexidade das conexões” (PINTO, 2011:17-18).

O contexto da realidade encontrada no município de Princesa Isabel, no período abrangido por esta pesquisa, deixa claro que o processo dialético não foi mantido em sua essência, cujas facetas desta constatação estão retratadas nas leituras dos instrumentos utilizados nessa pesquisa.

Da análise do Gráfico 5 onde os professores responderam o questionamento referente à concretização das políticas públicas como planejadas pela SECEDU, verificou-se que 64% deles responderam que foram concretizadas parcialmente⁴¹ e em seguida foi questionado aos mesmos quais seriam os motivos ensejadores dessa situação, tendo 45% destes respondido que as políticas não se adequavam à realidade local, ao passo que 33% dos professores alegaram falta de clareza das políticas⁴².

É notório que a não adequação das políticas públicas à realidade educacional do município aliada a falta de clareza destas ações confirmam a tese da existência de uma complexidade dialética na construção do processo educacional de Princesa Isabel.

Somam-se a estes dados os relatos colhidos das entrevistas realizadas com os gestores educacionais que foram veementes em afirmar que as maiores dificuldades enfrentadas pelos mesmos para implementação das políticas então planejadas foram justamente a resistência à mudança e a falta de interesse por parte dos professores⁴³, situação típica que contraria o ideal de uma educação libertadora face à complexidade dialética verificada.

Oportuno ressaltar que a relação dialógica é o que marca o ato cognoscitivo, em que o objeto a ser desvelado entrega-se a seu conhecimento crítico, no qual a “importância de uma tal compreensão da relação dialógica se faz clara na medida em que tomamos o ciclo gnosiológico como uma totalidade, sem dicotomizar nele a fase da aquisição do conhecimento existente da fase da descoberta, da criação do novo conhecimento”. (FREIRE, 1981:116).

Deixe-se claro que a realidade da educação de Princesa Isabel não implica necessariamente numa relação de conflito existencial entre os protagonistas dessa conjuntura, visto que não se trata de uma relação envolvendo personagens antagônicos, onde é impossível a existência do diálogo, e sim atores divididos em grupos distintos, onde cada um agindo por si, mas todos em conjunto, formando uma complexa relação dialética na construção do fenômeno educativo.

⁴¹ Vide página 87.

⁴² Vide Gráfico 6 na página 84.

⁴³ Vide depoimentos das ex-Secretárias de Educação A e S1 constante na página 104.

A educação como fenômeno social complexo por natureza, através do qual os conflitos pela unidade do processo integram a sua própria existência, “não pode prescindir do diálogo, do diálogo entre os iguais e os diferentes que participam da luta”, sob pena do poder opressor se sobrepor ao grito dos oprimidos (GADOTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1995:94).

Em Princesa Isabel o processo dialético integra a relação educacional justamente pela unicidade de desígnios que une os dois opostos, gestores e professores, visto que

o diálogo só se dá entre iguais e diferentes, nunca entre antagônicos. No máximo pode haver um pacto. Em determinado momento a classe dominada aceita um pacto com a dominante, mas passada a situação que gerou a necessidade do pacto o conflito se reacende. É isso que a dialética ensina. (GADOTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1995:94).

A interação dos sujeitos desse cenário cognitivo se dá pela uniformização da linguagem entre gestor e professor, já que não pode subsistir sem o pensar de ambos, sem a realidade a que se encontrem referidos e, desta forma, para que haja comunicação eficiente entre eles, necessário se faz que o gestor fosse capaz de conhecer as condições estruturais nas quais o pensar e a linguagem do professor, dialeticamente, se constituíssem. (cf. FREIRE, 1987:49).

É, fundamentado, pois, nessa argumentação,

que parece poder defender-se, como o fazem alguns, a possibilidade de uma política educativa que não se atenha prevalentemente a processos de “racionalização da educação” e que permita uma escola, produto de sujeitos globais e locais, “espaço público de experimentação gerido de um modo dialógico. (TEODORO; ANÍBAL, 2007:25).

As políticas públicas traçadas pelos gestores para a educação básica de Princesa Isabel, em face da **complexidade dialética** verificada pela tensão dos opostos, quando professores se dizem oprimidos pela falta de clareza das políticas e que estas não se amoldam à realidade do município, impulsionada pela carência de uma gestão mais democrática, ao mesmo tempo em que os gestores se defendem apontando uma ferrenha resistência à mudança e falta de interesse por parte dos professores, deve ser equacionada sob o prisma da cumplicidade epistêmica que a tensão causa, em face da proximidade e das relações de influências recíprocas que uns exercem sobre os outros.

A busca pelo ideal da educação não se encontra na imposição do querer de um dos sujeitos nem tampouco na aceitação incondicional do outro, visto que “o objetivo da ação dialógica está, pelo contrário, em proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o *porquê* e o

como de sua “aderência”, exerçam um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta” (FREIRE, 1987:100). Essa deve ser uma prática constante inerente a todo o processo de construção das políticas, considerando que

quanto mais e mais autenticamente tenhamos vivido a tensão dialética nas relações entre autoridade e liberdade tanto melhor nos teremos capacitado para superar razoavelmente crises de difícil solução para quem tenha se entregue aos exageros silenciosos ou para quem tenha estado submetido aos rigores de autoridade despótica (FREIRE, 2000:18).

Não há como contestar que meio à complexidade dialética da Educação em Princesa Isabel no período dado, há um equilíbrio ao invés de conflito, no processo político administrativo do fazer educação.

3.3. UNIDADE POLÍTICO-PEDAGÓGICA

O processo de construção das políticas públicas educativas como fato que nasce das estranhas da administração pública deve se pautar principalmente na implementação de programas com ações universalizantes, que possibilite o agrupamento das conquistas sociais pelos grupos e setores menos favorecidos (cf. HOFLING, 2001:39). É, pois, neste limiar que um Estado Democrático deve conceber as políticas como um direito público subjetivo que visa resguardar interesses individuais quando os mesmos coincidem com o interesse público.

Não há como se pensar em educação pura e simples como fenômeno dissociado da política, pois essa dicotomia seria ojeriza ao princípio da liberdade democrática que embasa o ideal político de que “a educação é um fenômeno de civilização” (TEIXEIRA, 2007:42).

Com a evolução do processo educacional que culminou com a municipalização do ensino e via de consequência gerou uma maior proximidade entre os atores envolvidos, face à implementação de uma gestão mais democrática, os anseios pedagógicos foram se concretizando ao longo do tempo, pois traziam em seu âmago o desejo de uma efetiva participação popular por meio de um processo dialógico e autônomo como eixos fundamentais para a construção das políticas públicas educacionais.

Nessa perspectiva torna-se indissociável e irretorquível a conclusão lógica de que “a politicidade do ato educativo é concomitante à educabilidade do ato político. A educação é (sempre) política e a atividade política educa (contém uma pedagogia)” (SCOCUGLIA, 2006:81).

Da análise dos instrumentos utilizados nesta pesquisa, percebe-se que apesar da tensão vivenciada entre os opostos, na percepção de 69% dos professores, as políticas implementadas pela SECEDU geraram mudanças positivas⁴⁴, o que gera uma conclusão lógica de que nem tudo o que foi plantado se perdeu durante o processo de (re)construção e criação do conhecimento, no qual gestores e professores, como sujeitos concretos da ação, refletiram sobre suas práticas educacionais, com foco na realidade social, política e multicultural, no qual o olhar revelou o sonho ao passo que a fala desvelou a necessidade premente de mudar.

É este, pois, o verdadeiro sentido de humanização que a educação traz em sua essência. Não pode e nem deve o processo educacional deixar-se abalar pela complexidade dualista ou dialética que são fatores inerentes à própria condição existencial do fenômeno educativo, sendo, pois, a complexidade um traço característico na construção das políticas educacionais, resultante das relações sociais conflitantes (cf., TEODORO, 2003:30).

Nesse sentido, vale colacionar trechos dos depoimentos dos gestores quando perquiridos sobre os problemas, dificuldade e soluções encontradas para implementação das políticas públicas, tomando, por exemplo, os seguintes relatos:

Estou vendo os bons frutos, por sinal nós estamos hoje em outro programa social, nós temos profissionais, “né”, como músicos e etc. que saíram desses programas. Então isso é muito gratificante. (A, ex-Secretária de Educação de Princesa Isabel).

Os professores da rede municipal, eles no início eles têm uma certa resistência, mas aí depois que a gente trabalha com eles, faz uma sensibilização com a equipe pedagógica, é... existe essa compreensão da parte dos professores... todos os professores. (S3, ex-Secretária de Educação de Princesa Isabel).

[...] a gente não vai dizer que quem trabalha em educação colhe os seus frutos, a gente planta, os outros colhem, a sociedade colhe. [...] Então quando a gente vê algumas coisas acontecendo na cidade... é... alguns alunos se sobressaindo, é... jovens passando no vestibular. Quando você vê pessoas trabalhando, conseguindo se integrar ao mercado de trabalho. Aí você vai ver que aquele trabalho que você fez rendeu. (S1, ex-Secretária de Educação de Princesa Isabel).

Em face da constatação extraída dos dados recolhidos, observa-se que o binômio **política e educação** encontra-se, assim, imbricado com o ideal democrático, buscando assegurar a congruência entre a concepção dialética do conhecimento e os pressupostos de uma ação educativa emancipadora.

Vislumbra-se, pois, nos depoimentos acima a experiência de uma unidade político-pedagógica em construção. A visibilidade da mesma aparece na expressão da SECEDU

⁴⁴ Vide Gráfico 4 na página 81.

mediada pelos programas e projetos, dando, assim, a fisionomia daquilo que se poderia chamar **unidade político-pedagógica-embrionária**. Nesse entender, “somente pela compreensão da unidade dialética em que se encontram solidárias subjetividade e objetividade podemos escapar ao erro subjetivista como ao erro mecanicista e, então, perceber o papel da consciência ou do “corpo consciente” na transformação da realidade (FREIRE, 1981:108).

Por conseguinte, mantendo acesa a chama de uma educação libertadora, gerada das entranhas da unidade político-pedagógica, quebrando a tensão dos opostos vivenciada em Princesa Isabel é que poder-se-á sonhar, ao tempo em que se percorre os turbulentos caminhos do processo educativo, ser este o momento de retomar o processo, de fazer uma profunda avaliação; reafirmar compromissos; afinar posições; firmar estratégias; recuperar energia e esperança para continuar sonhando e construindo nossa utopia⁴⁵ alcançável: a unidade político-pedagógica nascida e operante da educação.

CONSIDERAÇÕES EPOCAIS

Tendo sido a educação político-pedagógica em Princesa Isabel entre 2000-2008 objeto desta pesquisa, possibilitou manusear-se como objetivo desta pesquisa o modo como os professores se apropriaram e executaram as políticas públicas para a educação básica, tendo como problema a ser explicitado se os atores deste processo formaram ou não uma unidade político-pedagógica no período delimitante desta especulação.

A presença do dualismo no processo educativo em Princesa Isabel se constata claramente pela simples leitura do Gráfico 5, onde para 64% dos professores as políticas públicas implementadas pela SECEDU foram parcialmente concretizadas, cujo percentual é bastante significativo, exigindo a adoção de medidas enérgicas e imediatas consistentes numa reavaliação do sistema operacional das políticas educativas municipais.

Este inaceitável e alarmante percentual de professores que explicitamente deixam transparecer seu descontentamento com a sistemática procedimental do processo de criação e implementação das políticas educacionais gestada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura converge ao entendimento lógico da inexistência de uma unidade dual no implemento do processo político-pedagógico educacional em Princesa Isabel.

⁴⁵ Utopia individual não passa de sonho, mas utopia de uma comunidade, ou de um povo, ou de um município far-se-á história viva (cf. SANTOS; *et al*, 2005 e FREIRE, 1990).

Nesse direcionamento, torna-se indispensável a manutenção urgente de uma relação dialógica entre os atores do processo educativo, não havendo como manter essa distância que separam gestores e professores, a fim de evitar que o processo educacional se torne ainda mais complexo, iniciando daí uma crise sem precedentes que poderá dar causa a um indesejável colapso educacional provocando um rompimento do processo educativo que é a essência do saber.

De igual modo, percebe-se na leitura do Gráfico 9 que a SECEDU deve encontrar meios para disseminar ao alcance de todos e de maneira mais clara os objetivos, metas e os fins aos quais se prestam as ações políticas junto à comunidade docente visto que 38% destes não souberam ou não quiseram responder sobre o nível de satisfação para com as ações do PAR, bem como o considerável percentual de 26% dos professores também não souberam ou não quiseram responder sobre o nível de satisfação com as ações do CME. Essa constatação leva a crer que estas as ações ou não estão sendo desenvolvidas a contento ou necessitam de uma maior publicidade como forma de assegurar uma gestão democrática, competindo aos gestores reverem esse panorama e tornarem mais públicas suas ações para que todos, sem exceção, possam conhecer a fundo suas atribuições, competências e atividades desenvolvidas em prol da educação municipal.

Restou sobejamente configurado que a tensão vivenciada entre os opostos se dá quando professores se dizem oprimidos pela falta de clareza das políticas e que estas não de amoldam à realidade do município, impulsionada pela carência de uma gestão mais democrática, ao mesmo tempo em que os gestores se defendem apontando uma ferrenha resistência à mudança e falta de interesse por parte dos professores.

Nos termos da constatação acima apresentada, torna-se praticamente impossível asseverar que política e educação formaram uma unidade dual em Princesa Isabel no processo educativo durante o período dado, levando-se em consideração que as políticas públicas são encaradas como processo que culmina na escolha adequada e coletiva das prioridades que irão definir os interesses públicos, em cujo processo se contrapõem os direitos, deveres, ônus e faculdades dos vários interessados na execução das políticas escolhidas.

Dessa forma, se essas escolhas na visão dos demais interessados não estão sendo adequadas á realidade local, política e educação não formaram uma unidade dual na construção do processo educacional de Princesa Isabel, cujo rompimento do processo se configura pela ausência de uma relação dialógica, interacionista e democrática entre gestores

e professores que somente será absorvido e contornado se for buscada a superação do dualismo, sem prescindir da diferença, mas construindo a unidade.

Nessa perspectiva, as políticas públicas traçadas para a educação básica de Princesa Isabel devem ser equacionadas sob o prisma da cumplicidade epistêmica que a tensão causa, em face da proximidade e das relações de influências recíprocas que gestores e professores exercem uns sobre os outros.

No decorrer desta pesquisa, restou comprovada a existência de uma complexidade dialética entre gestores e professores na construção do processo educacional em Princesa Isabel, visto que estes últimos apontam como motivos ensejadores da não concretização das ações a não adequação das políticas públicas à realidade educacional do município, na visão de 45% dos professores, bem como a falta de clareza destas ações na visão de 33% destes profissionais, consoante se extrai da leitura do Gráfico 5. Ao mesmo tempo nas entrevistas realizadas com os gestores estes por sua vez apontam que as maiores dificuldades enfrentadas pelos mesmos para implementação das políticas foram justamente a resistência à mudança e a falta de interesse por parte dos professores, situação está típica que vai de encontro ao ideal de uma educação libertadora face à complexidade dialética vivenciada entre os opostos.

Nesse limiar nota-se que a complexidade dialética é presente em todo o processo de construção das ações educativas em lugar da cumplicidade dialética, onde a ausência de um processo interativo entre os sujeitos desse cenário cognitivo por meio da uniformização da linguagem entre os atores envolvidos na ação se configura como vetor do insucesso das ações políticas para a educação básica de Princesa Isabel.

Urge ressaltar que para a construção democrática das ações educativas torna-se imprescindível a existência de uma relação dialógica entre gestores e professores, já que não subsiste sem o pensar de ambos dentro da realidade em que se inserem, sendo necessário que o gestor seja capaz de conhecer as condições estruturais nas quais o pensar e a linguagem do professor, dialeticamente, se constituem.

No entanto, a evidência da tensão dialética constatada nesta pesquisa sugere que, embora diversas medidas de política educacional tenham potencial de contribuir para o aprimoramento da educação municipal, a magnitude do desafio da qualidade está além do potencial das políticas traçadas, sugerindo que a perspectiva da continuidade não pode abrir mão da criatividade e da inovação, sob o aprimoramento constante da relação dialógica dos sujeitos na integração do processo político-pedagógico.

Assim posto, não deve a construção desse processo em Princesa Isabel se deixar abalar pela complexidade dualística, já que avanços são detectados na tensão dialética por experiências exitosas que se encaminham a uma unidade político-pedagógica embrionária, gestada pela cumplicidade dialética interativa por meio da uniformização da linguagem entre os atores envolvidos na ação educativa.

Registre-se, ainda, que o presente trabalho não teve a pretensão de esgotar o assunto, mas de contribuir para o debate sobre as políticas educacionais para a educação básica no município de Princesa Isabel, apresentando dados concretos de uma determinada situação que trouxe à tona a identificação da tensão dialética entre os opostos na construção das ações que fundam o fenômeno educativo.

Inferre-se que as considerações extraídas da relação entre os sujeitos envolvidos na construção do processo educacional não servem apenas para ser mais um dado isolado geograficamente num país de dimensões continentais, mas para poder ser compartilhado, compreendido e aproveitado por outras pessoas e por quem valoriza a experiência político-educacional, face ao princípio da unicidade que rege o nosso sistema.

Considerando-se esse aspecto, confirma-se o hipoteticamente dado: a política pública e a educação em Princesa Isabel não realizaram a unidade político-pedagógica entre os anos de 2000 a 2008, entretanto, é verossímil dizer-se que o processo educacional de Princesa Isabel não se deixou abalar pela complexidade dualística, mas tem avançado na tensão dialética rumo à unidade político-pedagógica de ação por ter sido esta gestada na experiência que lhe é peculiar.

REFERÊNCIAS

- ADORNO , T. W. **Educação e Emancipação**.trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o plano de ações articuladas. **Cadernos de Pesquisa**, [online]. 2008, vol.38, n.135, pp. 779-796. ISSN 0100-1574. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n135/v38n135a12.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2011.
- ARISTÓTELES. **A política**. Tradução Nestor Silveira Chaves. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1985.
- AZAMBUJA, Darcy. **Teoria Geral do Estado**. 4. ed. rev., ampl. e atual. São Paulo: Globo, 2008.
- AZANHA, José Mário Pires. Uma idéia sobre a municipalização do ensino. **Estudos Avançados**, [online]. 1991, vol.5, n.12, pp. 61-68. ISSN 0103-4014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n12/v5n12a05.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2011.

-AZEVEDO, José Clóvis de. Escola cidadã, mercoescola e a reconversão cultural. In: FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; GUGLIANO, Alfredo Alejandro. **Fragments da globalização na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

-BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.

-BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 24. ed. São Paulo: Malheiros, 2009.

-BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Introdução, organização e seleção Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2009.

-BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 41. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

-_____. Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007. Estabelece o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 abr. 2007.

-_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 28 fev. 2011.

-_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

-_____. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001.

-BRASIL. Lei 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 jul. 2008.

-_____. Ministério da Educação. Disponível em : <www.mec.gov.br>. Acesso em: 27 mar. 2011.

-_____. Ministério da Educação. **Conferência Nacional da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2008.

-_____. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Disponível em : <<http://www.fnde.gov.br/>>. Acesso em: 27 out. 2011.

-_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

-_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/INEP, 1997.

- _____. Ministério da Educação. **Políticas públicas e educação**. Brasília: INEP/Fundação Carlos Chagas/UNICAMP, 1987. Série Encontros e debates; 1.
- BRITO, Emídio Fontenele de; CHANG, Liz Harding. **Filosofia e Método**. São Paulo: Loyola, 2002.
- BUCCI, Maria Paula Dallari. **Políticas públicas e direito administrativo**. São Paulo: Saraiva, 2006.
- CORRÊA, Marilda Siqueira. **Políticas públicas para a educação municipal: um estudo do município de Paraisópolis – MG**. 2009. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2009.
- DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito administrativo**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. [online]. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>>. Acesso em: 07 maio 2011.
- DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo Perspec.** [online]. 2004, vol.18, n.2, pp. 113-118. ISSN 0102-8839. doi: 10.1590/S0102-88392004000200012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392004000200012&script=sci_arttext>. Acesso em: 19 fev. 2010.
- DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, março/ 2002 p. 139-154, março/ 2002, p. 139.
- FERNANDES, Francisco das Chagas. **Nova Política de Educação**. [online]. 2006. Disponível em: <http://www.oei.es/inicial/politica/nova_politica_educacao_brasil.pdf>. Acesso em: 07 maio 2011.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1993.
- FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação e Sociedade**. [online]. 2007, vol.28, n.100, pp. 989-1014. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1728100.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2011.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. **Ação Cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. **Educação e mudança**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

- _____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- _____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.
- _____. **Pedagogia do oprimido:** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Política e educação:** ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GADOTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- GARCIA, Maria. Políticas Públicas e atividade administrativa do Estado. In: **Cadernos de Direito Constitucional e Ciência Política**, n. 15, p. 64-67, 1996.
- GATTI, José Paulo. **Aspectos formativos da literatura: a arte literária na emancipação humana desde uma perspectiva multirreferencial.** 2010. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, PR, 2010. Disponível em:
<<http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2010/2010%20-%20GATTI,%20Jose%20Paulo.pdf>> acesso em 29.set.2011.
- HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília: INEP, 2008.
- HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do Espírito.** trad. Paulo Meneses. Petrópolis: Vozes, 1992.
- _____. **Enciclopédia das ciências filosóficas.** trad. Paulo Meneses. São Paulo: Loyola, 1995.
- HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES** [online]. 2001, vol.21, n.55, pp. 30-41. ISSN 0101-3262. doi: 10.1590/S0101-32622001000300003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32622001000300003&script=sci_arttext> . Acesso em: 12 maio 2011.
- KOHAN, Walter. **Infância. Entre educação e filosofia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settinieri. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- LIMA, Antonio Bosco de (Org.). *et al.* **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada.** São Paulo: Xamã, 2004.

-LOPES, Erondi. **Políticas públicas de educação: o ensino médio no Paraná no período de 1996-2006**. 2007. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR, 2007.

-MAQUIAVEL. **O Príncipe**; comentado por Napoleão Bonaparte. Coleção a obra prima de cada autor. São Paulo: Martin Claret, 2007.

-MORAES, Salete Campos de; VITORIA, Maria Inês Corte; CORTES, Helena Sporleder. Políticas públicas de educação ao sul do continente sul-americano: um estudo de caso no município de Porto Alegre, Brasil. **Revista Lusófona de Educação**, n. 9, p. 125-138, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502007000100008&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1645-7250. Acesso em: 10 mar. 2010.

-MOYSES, Lúcia. **O desafio de saber ensinar**. 15. ed. São Paulo: Papirus, 2010.

-NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

-OLIVEIRA, Maria Neusa de (Org.). *et al.* **As políticas educacionais no contexto da globalização**. Ilhéus: Editus, 1999.

-OLIVEIRA, Nythamar de. Democracia e educação: Kant, Dewey, Habermas. **Revista Filosofazer**, n. 33, p. 19-29, 2008. Disponível em: <<http://www.ifibe.edu.br/seer/index.php/filosofazer/article/viewArticle/57>>. Acesso em: 10 mar. 2010.

-PLATÃO. **A república**. Coleção a obra prima de cada autor. São Paulo: Martin Claret, 2001.

-PINTO. José Paulo Guedes. **Dialética e complexidade**. XVI Encontro Nacional de Economia Política. Uberlândia, MG, 2011. [online] disponível em: <http://www.sep.org.br/artigo/6_congresso/2520_e05fcd3631bf9e46c5b50e60682a7cb2.pdf>. acesso em: 20 ago. 2011.

-PRINCESA ISABEL (PB). Lei Complementar nº 01/94, de 04 de fevereiro de 1994. Institui o regime jurídico único dos servidores públicos da administração direta e indireta do município de Princesa Isabel, do Poder Legislativo municipal, e dá outras providências. **Câmara Municipal de Princesa Isabel**, fev. 1994.

-PRINCESA ISABEL (PB). Lei Complementar nº 02/99, de 16 de novembro de 1999. Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de Princesa Isabel, e dá outras providências. **Câmara Municipal de Princesa Isabel**, nov. 1999.

-_____. Lei Orgânica Municipal. **Câmara Municipal de Princesa Isabel**, dez. 1989.

-_____. Lei nº 446, de 20 de novembro de 1979. Autoriza o Poder Executivo a criar o Departamento de Educação do Município, que passará a integrar a estrutura administrativa do município de Princesa Isabel, e dá outras providências. **Câmara Municipal de Princesa Isabel**, nov. 1979.

- _____. Lei nº 650, de 25 de março de 1993. Estabelece diretrizes para implantação da reorganização administrativa do Poder Executivo e entidades da administração indireta; dispõe sobre a estrutura organizacional e competência geral dos órgãos do Poder Executivo e respectivas entidades da administração indireta vinculadas, cria, modifica, extingue e autoriza a extinção de entidades, órgãos e cargo, e dá outras providências. **Câmara Municipal de Princesa Isabel**, mar. 1993.
- _____. Lei nº 672, de 10 de novembro de 1994. Reorganiza a estrutura administrativa do município de Princesa Isabel, e dá outras providências. **Câmara Municipal de Princesa Isabel**, nov. 1994.
- _____. Lei nº 681, de 07 de novembro de 1995. Cria o Conselho de Alimentação Escolar, e dá outras providências. **Câmara Municipal de Princesa Isabel**, nov. 1995.
- _____. Lei nº 701, de 10 de abril de 1997. Modifica o Art. 7º da Lei Municipal nº 672/94, acrescenta parágrafos ao Art. 12, e dá outras providências. **Câmara Municipal de Princesa Isabel**, abr. 1997.
- _____. Lei nº 715, de 10 de dezembro de 1997. Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, e dá outras providências. **Câmara Municipal de Princesa Isabel**, dez. 1997.
- _____. Lei nº 735, de 30 de abril de 1999. Institui gratificação eventual para os professores da rede municipal de ensino fundamental, e dá outras providências. **Câmara Municipal de Princesa Isabel**, abr. 1999.
- _____. Lei nº 772, de 20 de julho de 2000. Autoriza o Poder Executivo Municipal a integrar o município no Programa de Formação de Professores Leigos (PROFORMAÇÃO), observando o disposto nesta lei, e dá outras providências. **Câmara Municipal de Princesa Isabel**, jul. 2000.
- _____. Lei nº 794, de 16 de março de 2001. Reorganiza a competência e composição do Conselho de Alimentação Escolar instituído pela Lei Municipal 681/95, e dá outras providências. **Câmara Municipal de Princesa Isabel**, mar. 2001.
- _____. Lei nº 821, de 21 de agosto de 2001. Cria a Casa do Estudante de Princesa Isabel na Capital do Estado da Paraíba – João Pessoa, e determina outras providências. **Câmara Municipal de Princesa Isabel**, ago. 2001.
- _____. Lei nº 866, de 09 de dezembro de 2002. Dispõe sobre a criação e implementação do Sistema Municipal de Ensino, e dá outras providências. **Câmara Municipal de Princesa Isabel**, dez. 2002.
- _____. Lei nº 909, de 25 de fevereiro de 2005. Reorganiza a Casa do Estudante de Princesa Isabel na Capital do Estado da Paraíba – João Pessoa, e determina outras providências. **Câmara Municipal de Princesa Isabel**, fev. 2005.

- _____. Lei nº 912, de 25 de fevereiro de 2005. Reorganiza a estrutura administrativa organizacional da Prefeitura Municipal de Princesa Isabel, e determina outras providências. **Câmara Municipal de Princesa Isabel**, fev. 2005.
- _____. Lei nº 1.072, de 15 de janeiro de 2008. Modifica o art. 2º da lei 715/97 sobre a composição do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, e dá outras providências. **Câmara Municipal de Princesa Isabel**, jan. 2008.
- _____. Lei nº 1.127, de 29 de julho de 2010. Dá nova redação ao Plano de Cargos, Carreira e Remuneração, cria e eleva o atual quantitativo dos cargos de provimento efetivo dos profissionais da educação do município de Princesa Isabel, revoga as Leis Municipais nº 728/98, 1.054/2006, 1.079/2008, e dá outras providências. **Câmara Municipal de Princesa Isabel**, jul. 2010.
- _____. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Plano de Ações Articuladas (PAR). **Prefeitura Municipal de Princesa Isabel**, jul. 2007. Não paginado.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **A formação política do professor de 1º e 2º graus**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. [online]. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>>. Acesso em: 07 maio 2011.
- SANTOS, Adélia M. dos. *et al.* Construindo a utopia. **V Colóquio Internacional Paulo Freire**, Recife, PE, set. 2005 [online]. Disponível em: <http://www.paulofreire.org.br/pdf/relatos_experiencia/CONSTRUINDO%20A%20UTOPIA.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2011.
- SANTOS, Heloisa Occhiuze dos. Ideário pedagógico municipalista de Anísio Teixeira. **Cadernos de Pesquisa**, [online]. 2000, n.110, pp. 105-124. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a04.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2011.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 5. ed. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2006.
- SOUSA, Manoel Matusalém. **Grito do oprimido no cordel: uma escola de resistência à ditadura militar**. 2007. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) -- Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2007.
- SOUSA, Manoel Matusalém. **Marxismo e a educação**. In Rev. Plenarium. Ano III. n. 3 e 4. Timbaúba: Idéia, 2002, p. 55-66.

- _____. **Paulo Freire: cristão e/ou marxista?** In Rev. Plenarium. Ano VI. n. 1 e 2. Timbaúba: Idéia, 2007, p. 91-112.

-SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e Políticas Públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 16-39, set./dez 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a03.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2010.

-TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação para a democracia**: introdução à administração educacional. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

- _____. **A educação e a crise brasileira**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1956.

- _____. **Educação e o mundo moderno**. 2ªed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1977.

- _____. **Educação é um direito**. 2ªed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

- _____. **Educação para a democracia: introdução à administração educacional**. 2ªed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

-TEODORO, António. **Globalização e Educação. Políticas Educacionais e Novos Modos de Governança**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

-TEODORO, António; ANÍBAL, Graça. A educação em tempos e globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. **Revista Lusófona de Educação**, América do Norte, 10, Jul. 2009. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/627>>. Acesso em: 26 fev. 2010.

-VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Revista Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a05n121.pdf>>. ISBN 0100-1574. Acesso em: 18 abr. 2010.

I

APÊNDICE I

ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

I PARTE – Identidade e Formação Acadêmica

1) Formação acadêmica:

☐ Polivalente ☐ Graduação ☐ Especialização ☐ Mestrado ☐ Doutorado

Se “Especialista” em: _____

2) Idade:

☐ 18 a 25 ☐ 26 a 30 ☐ 31 a 40 ☐ 41 a 55

3) Sexo:

☐ Masculino ☐ Feminino

4) Tempo de experiência em serviço público:

☐ 04 a 10 ☐ 11 a 15 ☐ 16 a 25 ☐ 26 a 30

5) Local atual onde exerce o magistério:

☐ Urbano ☐ Rural

6.1) Exercício contemporâneo do magistério:

☐ Educação Infantil ☐ Fundamental I ☐ Fundamental II ☐ Função burocrática

6.2) Se exerce função burocrática (técnico-administrativa) qual:

☐ Direção ☐ Coordenação ☐ Supervisão ☐ Biblioteca ☐ Secretaria

II PARTE – Políticas Públicas para a Educação Básica no município de Princesa Isabel/PB

7) As políticas públicas adotadas no município de Princesa Isabel/PB, no período de 2000 a 2008 geraram mudanças positivas no ensino público municipal?

☐ Sim ☐ Não ☐ Em partes

8) Você acha que as políticas públicas, projetos, programas e ações adotadas pelo município no período de 2000 à 2008 foram concretizadas nas escolas tal como foram planejadas II
Secretaria de Educação?

☐ Sim integralmente ☐ Não ☐ Em partes

9) Caso não tenham sido concretizadas ou tenham sido em partes, qual o principal motivo que levou a tais resultados na sua visão:

- ☐ As políticas, projetos e programas não se adequavam a realidade local
- ☐ Falta de diálogo entre a Secretaria de Educação e os professores
- ☐ Falta de clareza das políticas, projetos, programas e ações
- ☐ Falta de capacitação dos professores por parte da Secretaria de Educação
- ☐ Falta de compromisso dos professores com as políticas traçadas
- ☐ Falta de empenho dos responsáveis setoriais da Secretaria de Educação

10) Qual dos períodos abaixo você percebeu que houve uma gestão educacional mais democrática com uma maior participação dos professores nas políticas e projetos implantados pela Secretaria de Educação?

- ☐ 1999-2000 ☐ 2001-2004 ☐ 2005-2006 ☐ 2007-2008

11) Na sua avaliação, as políticas, projetos, programas e ações abaixo relacionados, trouxeram que tipos de mudanças para a educação básica do município?

PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES LEIGOS – PROG 1

- ☐ satisfatórias ☐ insatisfatórias ☐ não trouxe mudanças

PROGRAMA AABB COMUNIDADE – PROG 2

- ☐ satisfatórias ☐ insatisfatórias ☐ não trouxe mudanças

PROGRAMA ESCOLA ATIVA – PROG 3

- ☐ satisfatórias ☐ insatisfatórias ☐ não trouxe mudanças

PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO – PROG 4

- ☐ satisfatórias ☐ insatisfatórias ☐ não trouxe mudanças

PROGRAMA PROLETRAMENTO – PROG 5

- ☐ satisfatórias ☐ insatisfatórias ☐ não trouxe mudanças

PROGRAMA CAMINHOS NA ESCOLA (ÔNIBUS ESCOLAR) – PROG 6

- ☐ satisfatórias ☐ insatisfatórias ☐ não trouxe mudanças

PROGRAMA SAÚDE NA ESCOLA – PROG 7

- ☐ satisfatórias ☐ insatisfatórias ☐ não trouxe mudanças

TELECENRO E LABORATÓRIO DE INFORMÁTICA – PROG 8

- ☐ satisfatórias ☐ insatisfatórias ☐ não trouxe mudanças

PROJETO DE REFORÇO ESCOLAR – PROJ 1

- ☐ satisfatórias ☐ insatisfatórias ☐ não trouxe mudanças

PROJETO DE REFORÇO PARA AS OLIMPIADAS – PROJ 2

- ☐ satisfatórias ☐ insatisfatórias ☐ não trouxe mudanças

PROJETO QUERO LER MAIS E ESCREVER MELHOR – PROJ 3

- ☐ satisfatórias ☐ insatisfatórias ☐ não trouxe mudanças

III

PROJETO CULTURA DA MANDIOCA – PROJ 4

() satisfatórias () insatisfatórias () não trouxe mudanças

PROJETO LEITURA E ESCRITA – PROJ 5

() satisfatórias () insatisfatórias () não trouxe mudanças

PROJETO VIDA SIM, DROGAS NÃO – PROJ 6

() satisfatórias () insatisfatórias () não trouxe mudanças

PROJETO DEMOCRACIA E CIDADANIA – PROJ 7

() satisfatórias () insatisfatórias () não trouxe mudanças

PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS DO MEC – PAR

() satisfatórias () insatisfatórias () não trouxe mudanças

CONQUISTA DO SELO UNICEF – S/UNICEF

() satisfatórias () insatisfatórias () não trouxe mudanças

IMPLANTAÇÃO DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – CME

() satisfatórias () insatisfatórias () não trouxe mudanças

FORUM MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA – FORUM

() satisfatórias () insatisfatórias () não trouxe mudanças

PLANO DE CARGOS, CARREIRA E REMUNERAÇÃO – PCCR

() satisfatórias () insatisfatórias () não trouxe mudança

APÊNDICE II

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS GESTORES

I PARTE – Identidade e Formação Acadêmica

- 1) Formação acadêmica.
- 2) Idade.
- 3) Sexo.
- 4) Tempo de experiência em serviço público.
- 5) Funções exercidas anteriormente.
- 6) Durante qual período exerceu o cargo de gestor municipal de educação.

II PARTE – Políticas Públicas para a Educação Básica no município de Princesa Isabel/PB

- 7) Forma de ingresso e motivos levados em consideração para sua nomeação no cargo.
- 8) Qual o panorama da sua atuação no cargo com base no quadro geral da educação que foi encontrado no município.
- 9) Durante seu exercício, qual o papel do Conselho Municipal de Educação, do Conselho do FUNDEB e do Conselho de Alimentação Escolar.
- 10) Que políticas e projetos foram implementados para a educação básica na sua gestão.
- 11) Quais as dificuldades enfrentadas na implementação das políticas públicas, programas e projetos.
- 12) Quais as soluções buscadas para implementação das políticas públicas, programas e projetos.
- 13) Que investimentos foram feitos pela Secretaria para melhoria do ensino-aprendizagem.
- 14) Que investimentos foram feitos pela Secretaria nos prédios escolares.